



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**PELA ESTRADA SE VAI COM ANSEIOS NO PEITO E PÉS NO CHÃO:
POR ENTRE QUERERES E FAZERES DA (TRANS)FORMAÇÃO AMBIENTAL NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Mônica Andrade Modesto

**SÃO CRISTÓVÃO – SE
AGOSTO/2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**PELA ESTRADA SE VAI COM ANSEIOS NO PEITO E PÉS NO CHÃO:
POR ENTRE QUERERES E FAZERES DA (TRANS)FORMAÇÃO AMBIENTAL NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Tese apresentada à banca de Defesa como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe

Orientadora: Prof^ª Dra. Maria Inêz Oliveira Araujo

SÃO CRISTÓVÃO – SE
AGOSTO/2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

M691p Modesto, Mônica Andrade
Pela estrada se vai com anseios no peito e pés no chão : por entre quereres e fazeres da (trans)formação ambiental na educação do campo / Mônica Andrade Modesto ; orientadora Maria Inêz Oliveira Araujo. – São Cristóvão, SE, 2019.
202 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2019.

1. Educação rural – Simão Dias (SE). 2. Currículos. 3. Educação básica. 4. Professores - Formação. 5. Educação ambiental. I. Araujo, Maria Inêz Oliveira, orient. II. Título.

CDU 37.018.51(813.8)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

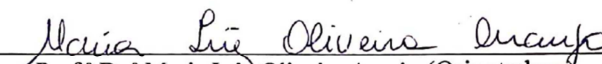


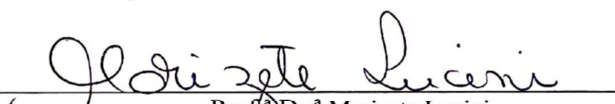
MÔNICA ANDRADE MODESTO

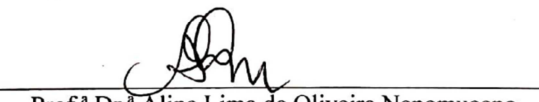
"PELA ESTRADA SE VAI COM ANSEIOS NO PEITO E PÉS NO CHÃO: POR ENTRE
QUERERES E FAZERES DA (TRANS)FORMAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DO
CAMPO"

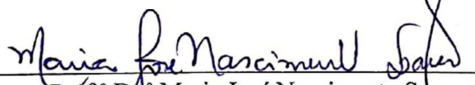
Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Sergipe e aprovada pela Banca
Examinadora.

Aprovada em 16.08.2019

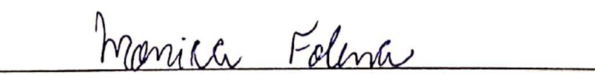

Prof.ª Dr.ª Maria Inêz Oliveira Araujo (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS


Prof.ª Dr.ª Marizete Lucini
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS


Prof.ª Dr.ª Aline Lima de Oliveira Nepomuceno
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS


Prof.ª Dr.ª Maria José Nascimento Soares
Universidade Federal de Sergipe/UFS

Prof. Dr. Marcos Antônio Leandro Barzano
Universidade do Estado da Bahia/UNEB


Prof.ª Dr.ª Monica Lopes Folena Araujo
Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019

Dedico este trabalho aos meus pais, José e Joseane, que, com sapiência, cultivaram meu desejo pela sabedoria da vida e, incansavelmente, empreenderam esforços para tornar-me quem sou.

AGRADECIMENTOS

Há doze anos, ingressei na Universidade Federal de Sergipe, ainda adolescente, cheia de anseios e ávida pela busca do que esse novo mundo apresentava para mim. Nessa caminhada universitária, formei-me pedagoga, tornei-me mestra e eis que agora chego à conclusão do doutorado. Agradeço a Deus e a Nossa Senhora por me possibilitar chegar até aqui e por terem me agraciado com a felicidade de encontrar pessoas que me estenderam a mão, torceram por mim e vibraram por cada conquista alcançada durante essa trajetória.

Primeiramente, agradeço imensamente aos meus pais, José e Joseane, pelo investimento, cuidado e amor incondicional ao longo de toda a minha vida. Agradecimento este dedicado também a minhas irmãs, Jéssica e Érica e a minha prima Taliny, que abraçaram esse sonho comigo e buscaram auxiliar-me, sem medir esforços, para que hoje eu chegasse até aqui.

Dedico um agradecimento especial a minha orientadora e amiga, Maria Inêz, pela confiança, paciência e pelas orientações precisas e acolhedoras que conduziram meus passos na estrada da formação e na estrada da vida com um carinho que guardarei por todo o sempre.

Agradeço às professoras Aline Nepomuceno, Maria José Soares, Marizete Lucini e Mônica Folena, assim como ao professor Marco Barzano, pela disponibilidade em participar da banca e pelas valiosas contribuições, imprescindíveis para a finalização deste trabalho, bem como agradeço também aos demais professores do PPGED pelos ensinamentos e reflexões significativos que me possibilitaram amadurecer o projeto e a pesquisa. Agradeço ainda aos funcionários desse programa pela solicitude diária.

Agradeço à grande amiga Karine, por embarcar comigo nesse percurso, sendo uma parceira fiel na amizade e no zelo com o qual realizou inúmeras revisões textuais, fazendo parte de cada passo dado e acreditando que eu seria capaz, juntamente com os demais amigos queridos do CEAC – Centro de Atendimento ao Coração –, nas pessoas de Fabíola, Jaqueline, Marina, Mário, Rodrigo e Sérgio, que me incentivaram em todos os momentos.

Ao jardim do GEPEASE e da Sala Verde, nas pessoas de Aline, Ann, Camilla, Charles, Daniele, Juliana, Tainan, Tatiana e Vanderléa, agradeço pela atenção, solidariedade e carinho que ajudaram a nutrir um solo fértil com ricas discussões, culminando nessa conquista por meio da participação ativa de cada um de vocês, desde o ingresso até a conclusão do curso.

Aos meus alunos e às equipes que compõem a E. E. Vereador Manoel Sobrinho, o C.A.E.E. João Cardoso Nascimento Júnior e a FSLF pela oportunidade de condições para que

eu pudesse desempenhar meu trabalho sem prejudicar o estudo, compreendendo minhas ausências e colaborando, na medida em que puderam, com as necessidades emergentes da universidade, partilhando comigo momentos felizes e angustiantes sem nunca deixarem de mostrar que o melhor estava por vir. Expresso aqui minha gratidão à Josinete, a Anderson e aos professores que trabalham comigo que me apoiaram em todos os trechos dessa caminhada.

Agradeço também aos que compõem a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Simão Dias, por me acolherem e por possibilitarem o desenvolvimento da pesquisa, permitindo o acesso às fontes e a visitação às escolas e aos diretores, coordenadores e professores que aceitaram participar deste estudo, dedicando tempo para responder questionários e conceder entrevistas.

Com ternura, agradeço aos colegas da turma 2017.1, pelos encontros e reencontros, pela partilha e pela leveza durante as atividades acadêmicas, estendidas para além dos muros da universidade, que amenizaram os momentos de tensão, tornando-os formas de alegria, com diálogos e abraços sinceros.

Finalmente, agradeço a todas as pessoas que participaram direta e indiretamente dessa caminhada, mostrando-me que, mesmo quando a estrada parece estar cheia de pedras, é possível percorrê-la sem deixar de ver as flores e as cores que nela estão presentes e sem perder os anseios e a esperança de que todo sonho pode se realizar, de que dias de felicidade haverão sempre de chegar, sem que para isso seja preciso se avexar, pois, como sabiamente canta o povo nordestino,

*“Amanhã pode acontecer tudo, inclusive nada
Se avexe não
A lagarta rasteja até o dia em que cria asas
Se avexe não
Que a burrinha da felicidade nunca se atrasa
Se avexe não
Amanhã ela para na porta da sua casa
Se avexe não
Toda caminhada começa no primeiro passo
A natureza não tem pressa, segue seu compasso
Inexoravelmente chega lá
Se avexe não
Observe quem vai subindo a ladeira
Seja princesa ou seja lavadeira
Pra ir mais alto, vai ter que suar”*

(Accioly Neto)

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir!”

(Paulo Freire)

RESUMO

A educação do campo enquanto dimensão educacional e a educação ofertada no campo, que vem sendo cada vez mais invisibilizada por propostas curriculares e pedagógicas subjugadas aos interesses do sistema capitalista e, enquanto dimensão educacional, é contributa para a formação ambiental de sujeitos do campo. Nessa direção, esta pesquisa busca compreender as propostas curriculares presentes nas escolas situadas na zona rural de Simão Dias-SE que podem viabilizar a formação ambiental. Para tanto, a pesquisa está ancorada em aportes teóricos da Educação Crítica e em procedimentos metodológicos que oportunizaram a percepção emergente do currículo e das ações pedagógicas que pautam o processo formativo do contexto pesquisado, tendo como foco a formação ambiental. A fim de atender a essa proposição, optou-se pela abordagem qualitativa da pesquisa que possibilita a análise interpretativa dos dados que foram produzidos por meio de análise documental, tomando o Referencial Curricular do Estado de Sergipe, a Base Nacional Comum Curricular, os livros didáticos adotados pela rede municipal de ensino e as informações contidas nos questionários respondidos por diretores, coordenadores e professores das escolas que compuseram a amostra da pesquisa e de realização de entrevistas semiestruturadas com os professores efetivos inscritos na amostra. Os dados foram analisados à luz da Análise do Discurso e apontaram a predominância de uma formação ambiental norteada pela concepção ingênua da educação, reverberada, por sua vez, nas concepções relativas à educação do campo e à educação ambiental e por ações pedagógicas simplistas no tocante ao objeto da pesquisa, mas que, em certa medida, apresentam potencialidades para a promoção de formação ambiental no *locus* investigado. Ao final, são elencadas possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas para a formação docente na perspectiva da formação ambiental, haja vista o fato de que o déficit formativo dos sujeitos pesquisados foi o aspecto que apresentou maior fragilidade e maior interferência nos resultados identificados. À vista disso, com esse estudo, espera-se contribuir com a discussão da educação do campo e da educação ambiental, suscitando reflexões teóricas acerca dos seus pressupostos e novos problemas de pesquisa, bem como para a melhoria do processo formativo ofertado para crianças do campo no estado de Sergipe e no município de Simão Dias.

Palavras-chave: Anos Iniciais. Currículo. Educação do Campo. Formação Ambiental.

ABSTRACT

Rural education as an educational dimension and the education offered rurally, which has been becoming increasingly more invisible by curricular and pedagogical proposals subjugated to the interests of the capitalism, which regarded as educational dimension contributes to the environmental formation of the rural people. In this sense, this research aims to comprehend the curricular proposals present in the schools located in the rural area of Simão Dias-SE which can enable environmental education. The research is anchored in theoretical contributions of Critical Education and methodological procedures which provided the emerging perception of the curriculum and the pedagogical actions guiding the formative process of the researched context, focusing on environmental education. In order to attend this purpose, it was opted for the research the qualitative approach, which makes possible the interpretative analysis of the data that were produced through documentary analysis, the Referencial Curricular do Estado de Sergipe (Sergipe State Referential Curriculum), the Base Nacional Comum Curricular (National Common Base Curriculum), the books adopted by the municipal school system and the information contained in the questionnaires answered by the principals, coordinators and teachers of the schools composing the research sample, and semi-structured interviews with the effective teachers enrolled in the sample. The data were analyzed towards the Discourse Analysis and pointed the predominance of an environmental education guided by the naive conception of education, reverberated, in this regard, in the conceptions related to rural education and environmental education and by simplistic pedagogical actions concerning the research object which nevertheless, in some extent, presented potentialities to the promotion of environmental formation in the locus here investigated. At the end, possibilities for the development of pedagogical praxis directed to teacher training in the perspective of environmental education are listed, given the fact the instructional deficit of the researched subjects was the aspect that presented greater fragility and interference in the identified results. In this view it is expected to contribute to the fields of rural education and the environmental education with this study, raising theoretical reflections about their assumptions and new research problems, as well as for the improvement of the formation process offered to rural children in the state of Sergipe and in the municipality of Simão Dias.

Keywords: Beginner Years. Curriculum. Rural Education. Environmental Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Localização do município de Simão Dias.....	29
Figura 02 – <i>Locus</i> da pesquisa.....	30
Figura 03 – Triangulação de dados realizada na pesquisa.....	35
Figura 04 – Estruturação da formação ambiental docente.....	57
Figura 05 – Capas das coleções didáticas utilizadas nas escolas municipais de Simão Dias..	98
Figura 06 – Exemplos de abordagem ambiental no livro Buriti Mais – Ciências.....	106
Figura 07 – Exemplos de abordagem sobre campo e ambiente no livro Buriti Mais – Geografia.....	111
Figura 08 – Exemplos de abordagem sobre campo e ambiente no livro Buriti Mais – História.....	114
Figura 09 – Ciclo de intencionalidade do discurso.....	140
Figura 10 – Formação discursiva sobre educação do campo.....	147
Figura 11 – Formação discursiva sobre educação ambiental.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Estado do conhecimento sobre a relação entre formação/dimensão/educação ambiental e educação do campo em teses e dissertações.....	27
Quadro 02 – Abordagem do campo e educação ambiental na BNCC (anos iniciais).....	70
Quadro 03 – Conteúdos presentes no Referencial Curricular do Estado de Sergipe que abordam o campo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	80
Quadro 04 – Conteúdos presentes no Referencial Curricular do Estado de Sergipe que abordam o meio ambiente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	85
Quadro 05 – Referências ao campo e à educação ambiental nos livros didáticos utilizados nas escolas pesquisadas.....	100
Quadro 06 – Ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas pesquisadas.....	121
Quadro 07 – Formação docente dos sujeitos pesquisados.....	131
Quadro 08 – Concepções de educação do campo e ambiental presentes nas formações discursivas dos docentes.....	146
Quadro 09 – Concepções de ambiente e de problemas socioambientais presentes nas formações discursivas dos docentes.....	163

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A3P – Agenda Ambiental da Administração Pública

AD – Análise Discursiva

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação

DCNEA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

DOEBEC – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

EMDAGRO – Empresa de Desenvolvimento Agropecuário de Sergipe

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAPA – Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento

ONG – Organização Não-Governamental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1. O SE APRONTAR PARA PEGAR A ESTRADA: DELINEANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	15
1.1. Esquadrinhamento do contexto estudado.....	28
1.2. Percurso metodológico seguido.....	31
2. TOMANDO O PRUMO DA CAMINHADA: LIAMES ENTRE FORMAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	37
2.1. Currículo: elemento <i>sine qua non</i> da trajetória formativa do ser.....	37
2.1.1. O lugar curricular do pertencimento e da identidade na formação do ser.....	43
2.2. Alinhando a direção dos passos: a formação ambiental no processo formativo.....	49
2.2.1. A formação ambiental docente como mobilizadora do curso da caminhada.....	54
2.3. Delimitando o rumo a seguir: a formação ambiental na Educação do Campo.....	58
2.3.1. A vereda entre a educação ofertada no campo e a formação ambiental no município de Simão Dias.....	66
3. NA ESTRADA TAMBÉM CAMINHAM AS CRIANÇAS: FORMAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS.....	90
3.1. Primeiros passos: formação ambiental de crianças do campo simãodiense	90
3.2. Pedras e flores no caminho: elementos que compõem a estrada formativa inicial.....	96
3.2.1. O livro didático na estrada da formação ambiental.....	98
3.2.2. Ações pedagógicas na estrada da formação ambiental.....	118
3.2.3. Reflexos da formação docente na direção da caminhada.....	128
4. VOZES QUE ECOAM PELO CAMINHO: A FORMAÇÃO AMBIENTAL NOS DISCURSOS DOCENTES DO INTERIOR SIMÃODIENSE.....	138
4.1. Ecos de poder intrínsecos na relação entre currículo e discursos docentes.....	138
4.1.1. Convergências ou divergências ao currículo? O que ecoa das vozes docentes?.....	144
5. O QUE SE VÊ NO HORIZONTE? CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA PARA A FORMAÇÃO AMBIENTAL DE SUJEITOS DO CAMPO E POSSIBILIDADES PARA ALÉM DO HORIZONTE.....	166
REFERÊNCIAS.....	172
APÊNDICES.....	185
Apêndice 01 – Escolas pesquisadas.....	185

Apêndice 02 - Questionário dirigido aos diretores e coordenadores pedagógicos.....	195
Apêndice 03 - Questionário dirigido aos professores.....	197
Apêndice 04 - Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	199
Apêndice 05 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os adultos.....	200
ANEXOS.....	201
Anexo 01 – Parecer do Comitê de Ética na Pesquisa.....	201

1. O SE APRONTAR PARA PEGAR A ESTRADA: DELINEANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”.

(Cora Coralina)

Todos nós temos uma estrada seguida em nossas vidas. Alguns pegam a estrada cedo e, por mais que o tempo passe, percebem que a estrada ainda precisa ser seguida. Outros pegam diferentes rumos na estrada da vida e retornam, ou não, para o rumo inicial. Entretanto, independentemente de qual seja o rumo, é inconteste que as estradas pelas quais passamos imprimem em nós marcas que iremos levar e deixar por onde quer que passemos, quer sejam flores e frutos, quer sejam pedras, mas, sobremaneira, levaremos conosco as sementes que queremos que germinem durante o caminhar.

Por vezes, ao sairmos de casa e pegarmos a estrada da formação, não temos ainda de prontidão as sementes mais bem selecionadas do ponto de vista do capital cultural¹, uma vez que nem sempre o terreno no qual crescemos está nutrido dos elementos considerados necessários para sairmos já com certa bagagem. No entanto, esse não é um fator determinante para a chegada, pois, como sabiamente escreveu Cora Coralina, o que importa efetivamente em nossa trajetória não é o ponto do qual partimos, mas a própria caminhada, tudo o que ela tem a nos oferecer e o que temos a oferecer à terra pela qual passamos, deixando nossas marcas.

Nesse seguimento, o posicionamento da escola como instituição formativa e orientadora da tomada da consciência, é fundamental para que as sementes germinem e deem frutos, pois a condição social não é um determinante absoluto da condição de quem somos, uma vez que o modo como compreendemos, estamos e nos portamos no mundo influencia deveras na tomada de consciência e, conseqüentemente, nas atitudes. Em razão disso, Bourdieu (1999) reconhece que os sujeitos são frutos não somente dos determinantes do capital, mas também do *ethos* e do sistema de valores implícitos e interiorizados transmitidos, primeiramente, pela família e, posteriormente, pela escola. Assim, a escola tem um papel de grande relevância para a colheita, ao final do percurso do processo formativo, visto que pode atuar na vertente reprodutivista, apresentando-se como uma instituição arraigada de parcialidades reafirmadoras das diferenças sociais que coadunam com os discursos dominantes

¹ Conceito remetido à teoria de Pierre Bourdieu (1999), na qual o capital cultural é compreendido como um conjunto de benefícios que os alunos conquistam em sua vida escolar e que estão diretamente relacionados às experiências oriundas de sua classe social.

e, assim, ela contribui para a manutenção do *status quo*, como afirmaram Bourdieu e Passeron (2014). A escola pode ainda apresentar-se na vertente crítica, potencializando o enfrentamento dos determinantes do capital, tomando como suporte as marcas e o contexto da estrada dos sujeitos. Dessa forma, corrobora com os pressupostos do pensamento freireano, quando afirma que a instituição escolar tem uma função para além da reprodução, uma vez que as próprias diferenças e as contradições sociais nela presentes alteram a dinâmica escolar e, conseqüentemente, a função reprodutora da educação, na medida em que a leitura do mundo passa a ser incorporada na leitura das palavras, modificando formas de pensar (FREIRE, 1989).

Este estudo, ao tempo que perpassa pela relação entre educação ambiental e educação do campo, perpassa também pela minha própria trajetória, que nasce com raízes fixadas no campo e torna-se caminhante de uma estrada que está longe de chegar ao fim. É permeada pela compreensão das possibilidades que a formação e, especialmente, a formação ambiental, pode oportunizar para a transformação dos significados que permeiam as questões relacionadas ao ambiente na perspectiva de sensibilização e mobilização para o enfrentamento das condições e situações que tornam esse mundo no qual vivemos em um mundo apinhado de valores e sentimentos presunçosos e egoístas em prol de um mundo melhor, menos injusto e desigual; menos opressor sob a óptica de Freire (2017).

A percepção dessa relação é fruto de uma estrada formativa que reúne elementos do campo (onde dei os primeiros passos) e da cidade (caminho que se fez necessário ser percorrido), que me constituíram identitariamente e que, gradativamente, a cada passo dado, me permitiram refletir quem sou, que lugar ocupo no mundo em que vivo e o que pretendo adotar como horizonte para a longa estrada que tenho a percorrer. O desatar das amarras que me prendiam aos estereótipos que trazia velados em meu *ethos* nessa relação campo-cidade, em que concebia o primeiro espaço como atraso e o segundo como progresso, se deu quando ingressei no Ensino Superior. Tive a oportunidade de vivenciar o ensino, a extensão e a pesquisa, sendo esta última imprescindível para que eu compreendesse que os pontos de chegada de cada caminhada não são meritocráticos, mas apontados pelas relações de opressão, de dominância e subalternidade que reproduzem os arquétipos sociais e se legitimam na preponderância da injustiça social.

A pesquisa em educação ambiental, iniciada ainda no 3º período da graduação em Pedagogia, levou-me a uma compreensão de mundo que jamais tinha tido até então e passei a entender que a busca por relações sociais mais justas, quanto à distribuição de recursos e de oportunidades entre os sujeitos, transformando a sociedade em mais democrática e igualitária,

é o impulso que mobiliza a minha andança. Essa concepção de justiça social ancora-se no pensamento de Rawls (2000), que acrescenta que a justiça social também perpassa por oposição às regras e aos interesses do mercado e pela defesa do bem-estar social.

Acerca da justiça social, Herculano (2002) alarga seu conceito para justiça ambiental, que traz como significado o esforço em compreender que são os mais desfavorecidos economicamente quem mais sofrem consequências ambientais, visto que estão constantemente expostos a riscos de inundação, deslizamentos, poluição e contaminação. Dessa forma, a justiça ambiental, corroborando com a ideia de justiça social, expressa no parágrafo anterior, funda-se no princípio da justa distribuição, que engloba também os custos, os benefícios e os prejuízos oriundos das ações praticadas no ambiente. Para esse autor, tanto os ganhos quanto os malefícios que decorrem do uso do ambiente necessitam ser distribuídos de maneira justa entre a sociedade, para que os mais pobres não fiquem com as consequências das mazelas somente para si.

Nessa mesma direção, Layrargues (2009) salienta que, para que a justiça social e a justiça ambiental possam se efetivar, é preciso que haja investimento em políticas ambientais na vertente de políticas distributivas, que se tornem instrumentos de enfrentamento das “desigualdades materializadas pelos conflitos socioambientais” (p. 21) e fiscalização para que as políticas se efetivem na prática. Para tanto, tais políticas devem circundar a criação de regras que regulem o acesso e o uso dos recursos ambientais e o estabelecimento de “critérios para a repartição dos benefícios e prejuízos das riquezas geradas pelo uso dos produtos e serviços ambientais, bem como dos benefícios e prejuízos dos efeitos das políticas ambientais” (idem), pois assim será possível superar as desigualdades.

Essa reflexão proporcionada pela Universidade foi fundamental para a minha prática docente, momento em que fiz o caminho de volta para o campo, na condição de professora dos anos iniciais, e segui levando comigo o querer da transformação de um contexto que eu bem conhecia. Foi então que, com anseios no peito e pés no chão, passei a constituir-me no ofício da docência e a refletir diariamente sobre a minha função, movida pela vontade de contribuir para uma formação direcionada a sujeitos pertencentes a uma realidade historicamente subjugada aportada nos pilares da justiça social e ambiental.

Jornadeando esse percurso formativo-reflexivo na condição de sujeito que quanto mais ensina, mais aprende; de permanente aprendiz dos saberes que a terra – em todos os seus significados – tem a proporcionar; foi que me dispus a refletir sobre a estrada formativa dos sujeitos do campo, respaldando o que ela tem e pode oferecer no tocante à formação do ser e ao seu direcionamento no que diz respeito ao ambiente.

Nesse sentido, compreende-se a formação do ser como uma formação ambiental, visto que todo ser vive no ambiente e se relaciona com ele e com todos os elementos que o compõem. Acerca disso, Carl Rogers (2009) aponta que a formação do ser perpassa por formar sujeitos que respeitam, praticam e vivem coerentemente no ambiente, buscando congruência nas relações com todas as formas de vida e elementos, a fim de promover o equilíbrio do ambiente, da vida, da saúde e das emoções e a qualidade de vida.

Ante esse prelúdio, pensar a formação na era contemporânea significa pensar um processo formativo que vislumbre a transposição do desenvolvimento das competências cognitivas dos sujeitos nos diversos níveis de escolarização, pois, além de proporcionar a aquisição de conhecimentos, a escola precisa levar esses sujeitos a refletir sobre os desafios complexos que temos de enfrentar na sociedade, sobretudo, os que estão relacionados à problemática socioambiental, que não são e nem podem estar alheios ao processo educativo, que traz como escopo a proposta de uma educação para a cidadania, conforme aponta a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB).

O enfoque na problemática ambiental não pretende discutir os problemas relacionados ao ambiente natural, mas o modo como a natureza da relação entre a sociedade e os problemas relacionados ao ambiente é discutida durante o processo formativo do ser. Nessa direção, apoiamo-nos em reflexões acerca do conjunto de problemas que incidem sobre o ambiente, que perpassam a perspectiva biológica e inscrevem-se em um campo constituído por mudanças paradigmáticas no que diz respeito a comportamentos, valores, saberes e atitudes, conforme aponta Carvalho (2006) e às possibilidades discursivas que podem emergir sobre essa relação no contexto escolar.

Ressalta-se que, quando falamos em mudanças comportamentais resultantes de mudanças paradigmáticas, referimo-nos às mudanças decorrentes da organização social, política, econômica e ambiental que acompanham a transição de paradigmas e que refletem nas relações entre sujeito e ambiente, posto que, segundo o pensamento de Thomas Kuhn (1991), um paradigma consiste em modelos, representações e interpretações de mundo que são universalmente reconhecidas e que são consensuais pela comunidade científica.

Sendo assim, no advento da Modernidade, a comunidade científica passou a legitimar como verdades universais os conhecimentos produzidos a partir do paradigma da racionalidade científica, que solapou a forma de compreensão do mundo proposta pela Metafísica e, por conseguinte, as formas de se relacionar com o ambiente, que deixa de ser concebido divinamente e passa a ser concebido como dominável. Além do que, a intensificação do capitalismo, a robustez com a qual os preceitos da Revolução Industrial se

consolidaram e o aumento do consumismo culminaram com essa forma paradigmática de ver o mundo e incidiram em problemas ambientais que passaram a se agravar ao longo dos tempos.

Sob essa óptica, a formação, então, tem a necessidade de abordar aspectos planetários da cidadania (MORIN, 2011) para expressar uma formação cooperativa e solidária com todas as formas de vida e que respeita os saberes produzidos pela humanidade, bem como as tradições e a diversidade cultural, com a intenção de formar sujeitos comprometidos com o planeta e com um modo de viver menos agressivo e mais humanitário entre as sociedades.

Testificando essa compreensão de mundo, Boff (1996) afirma que é necessário pensar em uma educação que vislumbre soluções conjuntas em prol da manutenção da vida humana no planeta, que está ameaçada pelo modo insustentável que as relações humanas e ambientais vêm delineando. Essas soluções, por sua vez, passam pelo reconhecimento de que todos os povos são um só povo, que tem como interesse único a construção de um mundo melhor, mais igualitário e equilibrado, proveniente de relações mais cuidadosas e amorosas com o outro e com o ambiente.

Assim, é emergente que haja um processo formativo que forma o ser em uma perspectiva reflexiva e holística, capaz de atuar na luta por uma sociedade mais justa, isto é, inscrito no campo da formação ambiental. De acordo com Leff (2007, p. 254), a formação ambiental implica “um processo mais orgânico e reflexivo de reorganização do saber e da sociedade na construção de novas capacidades para compreender e intervir na transformação do mundo”. Dessa maneira, formar ambientalmente um sujeito é uma proposição ancorada no exercício constante de leitura, interpretação e ressignificação dos axiomas que fundamentam as perspectivas de ser e de estar no mundo e com o mundo, em conformidade com Freire (1999), uma vez que o ser humano opera e transforma o mundo e essa transformação, à luz das discussões ambientais, precisa estar na direção do desenvolvimento de uma práxis que se desdobra em atitudes ressignificadas ambientalmente.

Por conseguinte, a formação ambiental se apoia em concepções epistemológicas de educação ambiental crítica, de sustentabilidade e de práxis. A educação ambiental crítica prima por uma educação que se faça instrumento transformador da desnaturalização da atual problemática ambiental, tendo como protagonistas cidadãos conscientes que se reconheçam como seres históricos, globais, multicondicionais e complexos, que agirão na transformação do cenário de “coisificação de tudo e de todos, de banalização da vida, de individualismo exacerbado e de dicotomização do humano como ser descolado da natureza” (LOUREIRO, 2012b, p. 94).

A sustentabilidade, por sua vez, caracteriza-se pela redefinição de padrões de produção e consumo e de bem-estar, a partir da cultura, da história e do ambiente natural dos povos; de comunidades, priorizando não só a qualidade de vida a longo prazo, mas também a manutenção, o cuidado e a ética com o ambiente, distanciando-se do modelo de vida enfatizado pelas sociedades da industrialização e do consumo (DIEGUES, 2003).

A práxis, no contexto pedagógico, é a transformação de uma formação tradicional, que legitima e perpetua o *status quo*, em uma perspectiva formativa contra-hegemônica, que é capaz de transformar a realidade, pois origina novas formas de pensar, de interpretar e de apropriar-se do mundo (GUIMARÃES, 2011). A práxis é fruto da dialética entre ação e reflexão sobre o mundo, na perspectiva da transformação intermediada pela consciência da estrutura social emergida da criticidade (FREIRE, 2017).

Assim, sendo a formação ambiental, uma dimensão do processo educativo, deve ser fruto de uma conjuntura escolar que compreende as discussões relacionadas à problemática ambiental de modo transversal, enfatizando a emancipação dos sujeitos, com vistas à conquista da autonomia e à transformação social, global e local.

Remetendo à perspectiva da transformação social, esta pesquisa enfatiza a formação ambiental no âmbito da educação do campo, dialogando, assim, com as duas áreas de estudo que fazem parte da minha trajetória. A escola do campo, atualmente, constitui-se no Brasil como uma situação emblemática que carece de estudos, visto que, historicamente, a escola sempre teve dificuldades de lidar com as diferenças, fato que gerou uma cultura escolar instituída no favorecimento ao etnocentrismo eurocêntrico, que privilegia a etnia branca, o patriarcado e os espaços urbanos, invisibilizando os elementos que não compunham esse grupo imperativo. Dessa forma, contribui-se para uma hierarquização do saber atuante na manutenção da hegemonia dominadora, fundada na estratificação social.

Nessa perspectiva educacional de lógica reprodutivista de perpetuação do *status quo*, a formação coaduna, curricularmente, com os ideais do sistema econômico capitalista, ratificando, segundo Mészáros (2008), uma ordem social que nega à maioria da humanidade os requisitos mínimos necessários para a satisfação humana. Tais requisitos, por sua vez, não se referem à acumulação de bens, mas ao acesso a prioridades primárias, como abrigo, alimentação, saneamento, educação, afeto e cuidado, princípios ecovitais para a sobrevivência humana, segundo Keim (2004).

No que concerne às escolas do campo, tem-se essa mesma lógica aplicada, pois foram idealizadas considerando o modelo de educação escolar e de currículo implementados nas áreas urbanas, desconsiderando as especificidades que perpassam por aspectos sociais,

culturais, econômicos, políticos e ambientais do campo, conforme aponta Lima (2013). De acordo com esse autor, tal fato está associado à compreensão das comunidades rurais como espaços de atraso, subdesenvolvimento e improdutividade impressa nos currículos.

Nessa direção, refletir sobre o currículo faz-se relevante porque, como todo espaço de poder, o currículo é também um território em disputa pela reprodução de uma ideologia. Afinal, é um instrumento potencial para a naturalização de uma hegemonia ideológica, que se afirma como única forma possível de sobrevivência e de desenvolvimento de uma sociedade e, tacitamente, legitima-se por meio da internalização da formação a serviço do capital (APPLE, 2006), ao tempo em que se apresenta também como um território de resistência, à medida que incorpora à cultura escolar elementos implícitos de enfrentamento à hegemonia (SILVA, 2015).

Trazendo essa disputa para o espaço do campo, observa-se que a maioria das escolas situadas no meio rural submete-se à lógica dominante. Promovem-se formações fundadas na oferta de ensino regular baseada em currículos homogeneizantes, desconsiderando, dessa forma, as especificidades dos sujeitos do campo, que são marcadas não apenas pela sua permanência no campo, mas atravessada por relações ambientais, de gênero, de etnia, de tradições, de modos de ocupação do espaço, de representações do meio em que vivem que são invisibilizadas na formação proveniente de tais currículos (CAPELO, 2013).

O foco na especificidade concernente à dimensão ambiental da educação justifica-se no fato de que o meio rural é, hoje, um ambiente que apresenta uma grave problemática decorrente de atividades econômicas. Outrora, elas estavam relacionadas à subsistência e, nos dias atuais, estão relacionadas à lógica da produção do lucro e modificam e agredem cada vez mais o meio em que vivemos; das mudanças de identidade dos sujeitos do campo, ocasionada pela presença dos elementos e adversidades dos espaços urbanos nos espaços rurais; e da dispersão dos modos de vida no mundo globalizado, que toma como estratégia a homogeneização, que atua como uma conformadora das diferenças, bem como a consequente pulverização dessa dispersão em todos os lugares e modos de vida.

O currículo homegeneizante contribui para a instauração dessa problemática e para o desenvolvimento de relações de opressão. Ao contribuir para a inculcação da lógica dominante mercantilista-exploradora, consolida a desvalorização da identidade dos sujeitos rurais e, com a identidade fragilizada, esses sujeitos não se sentem pertencentes ao ambiente no qual vivem e não se sentindo pertencentes, consequentemente, não desenvolvem valores como cuidado, corresponsabilidade, sensibilidade, solidariedade, coletividade, necessários nas inter-relações que compõem o ambiente.

Nesse ínterim, a educação escolar pode se apresentar aos sujeitos do campo como um instrumento para a libertação e para a emancipação da alienação dominante, a partir do momento em que apresenta possibilidades para formar sujeitos conscientes do seu lugar no mundo (FREIRE, 1989; 2016) e criticamente atentos à necessidade de rompimento dos círculos viciosos de desperdício e escassez sob os quais opera o sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2008).

Refletir sobre essa proposta de formação implica entendê-la de modo interdisciplinar e transversal no currículo, conforme definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Todavia, embora o documento oriente a interdisciplinaridade e a transversalidade como caminhos pedagógicos que poderiam ser destinados à formação ambiental, o que se vê diante dos estudos relacionados ao campo da educação ambiental é a redução de propostas pedagógicas a ações pontuais, que se configuram como armadilhas paradigmáticas: desenvolvimento de práticas em que há uma intenção de promover uma conscientização e uma possível mudança de comportamento, porém, limitadas por uma visão ingênua e por um paradigma simplista moderno, que reduz a realidade e tende a reproduzir discursos e práticas consolidadas na compreensão limitada da problemática ambiental (GUIMARÃES, 2011).

Além dessas questões concernentes ao currículo, outro fator contribuinte para a não promoção da formação ambiental é a fragilidade em cursos de formação inicial e continuada de professores, pois, mesmo havendo uma Política Nacional de Educação Ambiental, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, que elencam e norteiam os currículos acerca da dimensão ambiental da educação, o que se observa é o direcionamento da discussão ambiental como aspecto conteudístico e complementar do currículo.

Considerando, então, essa problematização, as experiências por mim vivenciadas na condição de professora dos anos iniciais, lotada na zona rural no município de Simão Dias – SE, bem como considerando a condição de vivente da problemática socioambiental pela qual passam os espaços rurais dessa localidade, é que emerge o interesse por pesquisar a educação escolar do campo com foco na formação ambiental dos seus sujeitos e em reflexões em prol da transformação da realidade.

Diante disso, surge, então, o problema deste estudo: Como a escola contribui para a formação ambiental dos sujeitos do campo? Esse problema emerge, além de minhas vivências e experiências, de questões norteadoras que me inquietam ao longo dessa caminhada enquanto professora e de alguns pressupostos teóricos que norteiam a minha prática.

Quanto às questões norteadoras, indagamos: os documentos norteadores da Educação Básica em escolas do campo apontam possibilidades para a formação ambiental? As ações pedagógicas desenvolvidas em escolas situadas no campo remetem à formação ambiental? Quais as emergências da formação ambiental em escolas do campo?

No que se refere aos pressupostos teóricos que orientam a minha ação docente, trago o princípio de formação ancorado na perspectiva de que, à medida que os sujeitos vão se formando, passam a entender-se e a perceber-se cidadãos que buscam a harmonia das inter-relações que compõem esse espaço, por meio do empenho, em prol da justiça social. Nesse sentido, a formação ambiental, ao constituir-se como um processo reflexivo contra-hegemônico, que tem como foco a intervenção na transformação do mundo, mediante o desenvolvimento de conceitos e de processos de construção do conhecimento, vislumbra promover a transformação da realidade e essa transformação culmina de um processo formativo que enfatiza a “formação de sujeitos socioambientais, os quais seriam pessoas com jeito socioambiental de ser, novo estilo de vida, com modos próprios de pensarno e com o mundo e, principalmente, de pensar a si mesmos e as relações com os outros nestemundo” (ARAÚJO, 2012, p. 16).

Entende-se o princípio da educação do campo como um direito, um projeto e um processo que parte da premissa de que o protagonismo dos sujeitos que nela estão envolvidos, bem como o respeito às suas especificidades, são primordiais para a melhoria das condições de vida locais, afinal, “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” e “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2011, p. 149-150).

Diferentemente da educação rural, que comumente consiste na oferta de uma educação homogeneizante padronizada pelos interesses urbanos e da indústria do consumo, que desconsidera os modos de vida e a cultura dos sujeitos, a educação do campo está baseada na luta pela justiça social, retirada historicamente dos camponeses, com a instauração do modelo econômico agrário de produtividade no campo. É um pensamento educacional que compreende o direito ao acesso à terra e a permanência nela e, portanto, defende que a educação dos sujeitos do campo aconteça no campo, respeitando seus contextos, especificidades e potencialidades e entende também como legítimos os *modi vivendi* e *operandi* que constituem esse espaço, que podem e precisam ter um novo direcionamento quanto a sua existência e quanto à percepção desse lugar como possibilidade sustentável de produção de vida (CALDART, 2011).

Desse modo, é emergente a promoção de uma formação para os sujeitos do campo que esteja respaldada na dimensão ambiental da educação e no fortalecimento da identidade e do sentimento de pertencimento dos sujeitos rurais, para que eles concebam o lugar onde vivem como ambiente e sintam-se pertencentes e partícipes das inter-relações que nele ocorrem, passando a compreender a necessidade de cuidar do meio e de torná-lo saudável e sustentável para a sua geração e para gerações futuras.

Além dos estudos da literatura, essas afirmações advêm também da observação e da vivência no campo, que me permitiram identificar e refletir sobre a grave problemática ambiental que vem se instaurando no estado de Sergipe, particularmente, nos municípios que alavancam a produção econômica estadual, a partir de atividades que dependem exclusivamente da exploração do ambiente, como agricultura e pecuária, predominantes no município de Simão Dias, que vem a ser meu campo de pertencimento e de atuação profissional.

Do ingresso na pré-escola à conclusão do Ensino Superior, caminhei pela dicotomia entre campo e cidade, cultivando o pensamento de que seria o espaço urbano que me daria condições de “ser alguém na vida”, ideia tola concebida na sagacidade da sociedade do consumo, intrínseca nos currículos sob os quais minha formação foi construída. Tomei como desafio profissional apontar para esses sujeitos as estradas que poderiam levá-los a outros caminhos, tais quais as que tive oportunidade de pegar e incorporei como exercício diário refletir a minha prática e tomá-la como objeto de estudo, percebendo-me professora e pesquisadora do meu ofício docente, uma professora-reflexiva que retoma, remonta e ressignifica a sua formação diariamente.

As experiências pelas quais passei oportunizaram a reflexão sobre as certezas que havia construído ao longo da vida e pude ressignificá-las a partir da compreensão de que tudo o que há são incertezas e possibilidades no universo da escola que, por vezes, tende a apresentar-se como um campo de impossibilidades. E a recém-professora, que retornou à estrada acreditando que ia ensinar, o que fez foi aprender. A vivência no campo, agora atrelada ao olhar construído pelas leituras, fez-me refletir quão equivocada em meus pensamentos estive tanto tempo.

Ali, no ambiente do campo, abri os olhos e compreendi que todos aqueles sujeitos não precisavam de outro modo de vida para “ser alguém na vida”, pois já eram alguéms de extremo valor no tempo, no espaço e no modo em que viviam. Meu desafio passou, então, a ser o apontamento de caminhos que pudessem contribuir para que a vida daqueles sujeitos que constituem a escola pudesse ser ainda melhor. Foi quando observei que um dos fatores

impeditivos para uma vida com mais qualidade estava relacionado ao ambiente, que enfrenta uma problemática local agravada ano a ano.

Estudando e pesquisando sobre educação ambiental, passei a discutir cotidianamente com os alunos, com a escola e com a comunidade sobre o ambiente e sobre a necessidade de mudanças atitudinais para que os danos causados a ele pudessem ser minimizados. A observância da mudança de discursos e de comportamentos das crianças foi um fator decisivo para que eu buscasse estudar mais sobre a educação do campo e sobre a educação ambiental na educação do campo, pois, em um interstício de quatro anos de docência na zona rural, compreendi que a permanência no campo e a qualidade de vida nesse espaço precisam ser asseguradas aos sujeitos.

Tocante à problemática ambiental local, verificamos que, além das relações antropocêntricas estabelecidas com o ambiente, Simão Dias tem sido impactado não só pelo fechamento de unidades escolares pela migração de matrículas para as escolas localizadas na zona urbana, o que acaba por fragilizar, desmobilizar e invisibilizar os direitos dos sujeitos do campo a uma formação crítica e contextualizada em seu lugar, mas também pela mudança no padrão tecnológico de produção agrícola.

Essa situação interfere e modifica os *modi vivendi* e *operandi* desses sujeitos que, inconscientemente, passam a construir a visão de que a zona urbana é um espaço mais desenvolvido e, portanto, mais importante socialmente que a zona rural. As representações de campo e de cidade passam a se conflitar com a pulverização da globalização e sua astúcia em criar a ilusão de que é preciso consumir a cultura urbana para que se tenha aceitação social e a qualidade de vida arguta manipulada pela sociedade do consumo.

Desse modo, formar ambientalmente as crianças do campo em seu lugar de direito é o apontamento de um caminho eficaz para o estabelecimento de formas sustentáveis de vida, do reconhecimento dos sujeitos como agentes ativos da transformação que precisa acontecer e da construção de uma sociedade sustentável.

Diante disso, o objetivo geral da pesquisa consiste em compreender as propostas curriculares presentes nas escolas de anos iniciais situadas na zona rural de Simão Dias-SE que podem viabilizar a formação ambiental. Para tanto, foram definidos como objetivos específicos: identificar as concepções de educação do campo e educação ambiental presentes nos documentos norteadores, livros didáticos e discursos docentes que constituem a educação do município de Simão Dias; investigar se a formação dos professores oportunizou subsídios para inserir a formação de ambiental em suas práticas pedagógicas; verificar se as proposições

pedagógicas ocorridas nas escolas promovem formação ambiental e elencar possibilidades para a promoção de formação ambiental em escolas do campo.

A motivação para esta pesquisa surgiu da necessidade que senti de contribuir com o lugar do qual me sinto pertencente e de pensar a formação ambiental no contexto das escolas do campo, com o anseio de oportunizar aos sujeitos uma educação que transcenda a aquisição de conhecimentos teóricos e materialize-se em ações e práticas cotidianas ressignificadas, que vislumbram um modo de viver e de se relacionar com o ambiente de modo sustentável. Além do mais, a escassez de estudos voltados para a formação/dimensão/educação ambiental relacionada à educação do campo, conforme aponta o levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), disposto no quadro 01, foi outro fator que impulsionou ainda mais meu desejo em avançar neste estudo.

O levantamento foi realizado através do mecanismo de busca *booleana*, que se fundamenta na definição de palavras-chave inseridas no buscador, entre aspas, e/ou expressões delimitadoras, como *and*, *or* ou *not*. Para esse levantamento, foram utilizadas as três expressões. A busca retornou 271 pesquisas cadastradas na BDTD (111 teses e 160 dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação ofertados por instituições públicas, entre 2002 e 2017²).

A escolha por esses programas se deu pelo fato de o objeto de estudo delineado nesta pesquisa ser concernente ao campo da Educação e por haver uma intencionalidade de verificar o que tem sido produzido pelos sujeitos que se debruçam sobre essa área de estudo. Ressalta-se que o levantamento restringiu os programas específicos de educação, não adentrando em programas de pós-graduação na modalidade profissional nem em programas direcionados para alguma área específica da Educação.

As pesquisas que estão dispostas no quadro 01 são as únicas que apresentam, concomitantemente, como palavras-chave no título, os termos “educação”, “ambiental” e “campo”. As demais pesquisas trazem estudos que tratam separadamente a educação ambiental e a educação do campo, mas que não deixam de contribuir para a área de estudo. No entanto, o objetivo desta busca na BDTD foi de compreender em que situação encontra-se a produção sobre educação ambiental na educação do campo na pós-graduação das universidades públicas do país, a fim de identificar as possibilidades de ineditismo deste estudo.

² O referido marco temporal foi delineado a partir dos seguintes critérios: o ano 2002 diz respeito ao ano em que a BDTD passou a cadastrar as produções acadêmicas encaminhadas pelas universidades e o ano 2017 diz respeito ao ano em que o levantamento foi realizado.

Quadro 01 – Estado do conhecimento sobre a relação entre formação/dimensão/educação ambiental e educação do campo em teses e dissertações.

Título	Instituição	Ano	Tipo	Autor
Educação ambiental e educação do campo: o trabalho do coordenador pedagógico em escola pública localizada em área de proteção ambiental	Universidade Tuiuti do Paraná	2017	Tese	Gerson Luiz Buczenko
Pedagogia Ecovivencial: por uma Educação Ambiental Emancipatória	Universidade Federal da Paraíba	2014	Tese	Luciane Schulz
Olhar atento para a educação ambiental nas escolas do campo	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2017	Dissertação	Estela Lidia Schmitt
A educação ambiental no curso de licenciatura em educação do campo: uma análise à luz da educação ambiental ecomunitarista e do ecomunitarismo	Universidade Federal do Rio Grande	2014	Dissertação	Raquel Alves Pereira Ávila
Escolas no campo: desafios e possibilidades para o ensino da agroecologia e educação ambiental em Araras (SP)	Universidade Federal de São Carlos	2014	Dissertação	Michele Laffayett de Campos
Educação ambiental e o uso de agrotóxicos	Universidade Estadual Paulista	2014	Dissertação	Fabiana Assis
Formação ambiental na escola do campo: uma análise documental sob o olhar do ecoletramento	Universidade Federal de São Carlos	2011	Dissertação	Claudionor Renato da Silva
Formação de educadores do campo: contribuições para pensar a educação ambiental	Universidade Federal do Pará	2007	Dissertação	Patrícia de Nazaré dos ReisSegtowich
Espaço rural e temática ambiental: um estudo sobre o desenvolvimento do projeto educação do campo em um assentamento da reforma agrária no município de Araraquara/SP	Universidade Estadual Paulista	2006	Dissertação	Laésse Venancio Lopes

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos trabalhos cadastrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações³, (2019).

Como é possível observar, as regiões Sul e Sudeste do país são as que estão à frente das pesquisas que buscam refletir as relações entre a educação ambiental e a educação do campo. Todavia, do ponto de vista empírico, não trazem muitas contribuições para a região Nordeste porque os contextos analisados apresentam características socioambientais muito distintas das que encontramos aqui. Ainda é possível observar que nenhuma pesquisa da natureza proposta neste estudo foi desenvolvida no e sobre o estado de Sergipe, tampouco, sobre o município de Simão Dias, uma vez que a única pesquisa desenvolvida por uma instituição nordestina focalizou a região do interior paraibano.

Um segundo levantamento no BDTD informou que, desde 2002, foram desenvolvidas 126 pesquisas que trazem o estado de Sergipe como *locus* de pesquisa, sendo 83 dissertações e 43 teses, que permeiam múltiplas áreas de conhecimento. Dessas pesquisas, 84 foram

³ <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

desenvolvidas na Universidade Federal de Sergipe, mas, em nenhuma delas, houve aproximação ou estabelecimento de relações entre a educação do campo e a educação ambiental. Verificaram-se, acerca desses dois objetos, 10 estudos sobre educação do campo e 12 sobre educação ambiental no referido campo empírico. Dentre eles, destaca-se a dissertação intitulada “Currículo e identidade: Um estudo de caso na escola agrícola ministra Leonor Barreto Franco em Cristinápolis/SE” que, apesar de não tratar especificamente da educação do campo e da educação ambiental, aborda questões agrárias e ambientais e discute identidade e pertencimento, sendo, por esse motivo, um texto contributo para esta pesquisa.

Acerca do município de Simão Dias, foram identificadas 10 pesquisas produzidas em Programas de Pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe, sendo seis na área de Desenvolvimento e Meio Ambiente; uma na área de Geografia; uma na área de Agroecossistemas; uma na área de Ciências Sociais e uma na área de Ensino de Ciências. Novamente, não se observam estudos relacionados ao objeto de estudo que compõe esta pesquisa.

A escassez de pesquisas sobre educação do campo e educação ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em âmbito nacional, juntamente com a escassez de pesquisas dessa seara no município de Simão Dias justificam a relevância desta pesquisa que, ao final, pretende contribuir para o desvelamento da situação da formação ambiental no *locus* pesquisado e posterior melhoria do ensino ofertado pela rede municipal. Pretende-se também suscitar reflexões teóricas e novos problemas de pesquisa que vislumbrem a melhoria do processo formativo ofertado para crianças do campo.

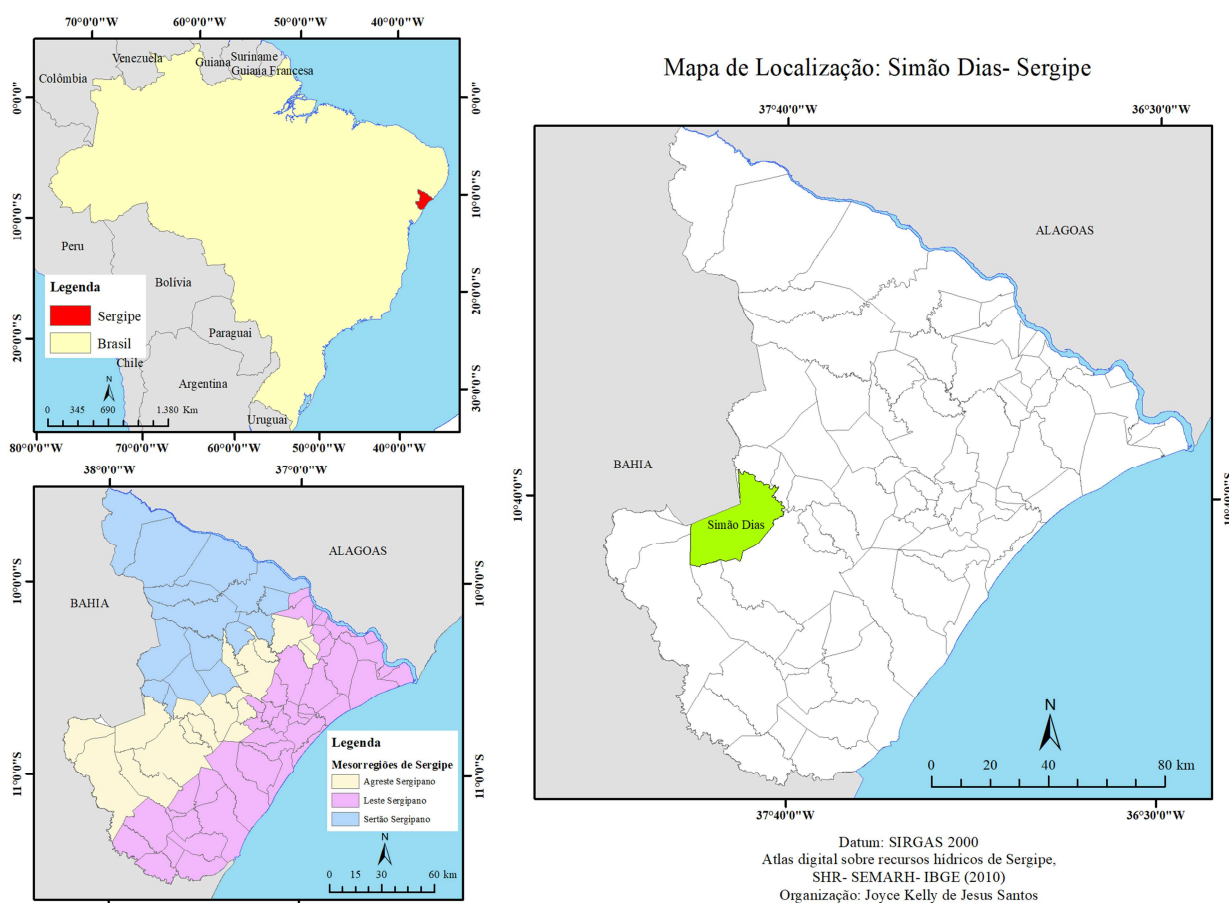
1.1. Esquadrinhamento do contexto estudado

A fim de caracterizar o *locus* deste estudo, fez-se um levantamento das escolas situadas em áreas rurais de Simão Dias, município localizado no agreste sergipano (Figura 01), que conta com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (2017) 4,4 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que, segundo os indicadores do Tribunal de Contas de Sergipe, tem uma população de 40.486 habitantes, dentre os quais 6,7% dos sujeitos entre 04 e 17 anos encontram-se evadidos da Educação Básica e 26% da população acima de 15 anos é analfabeta. (SERGIPE, 2019).

O referido município foi selecionado como campo de pesquisa devido à observação do fechamento de escolas situadas no campo nessa localidade e devido ao fato de esse município ser meu lar, o lugar ao qual me sinto pertencente, o lugar em que comecei a me constituir

professora quando iniciei minha trajetória docente e um lugar com o qual desejo contribuir na perspectiva do enfrentamento à problemática socioambiental – marcada pela devastação humana que degradou a flora, através do desmatamento para plantio e pastagens; a fauna, por meio da caça predatória de aves e répteis e a hidrografia local, devido à construção de barragens particulares, conforme Relatório de Análise de Terras de Sergipe (BRASIL, 2017a) e estudos de Silva (2016) e de Santos et al (2012) –, como forma de cuidar desse lugar que imprimiu em mim características e valores que me acompanham nos caminhos pelos quais tenho passado.

Figura 01 – Localização do município de Simão Dias



Fonte: Elaborado com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2019).

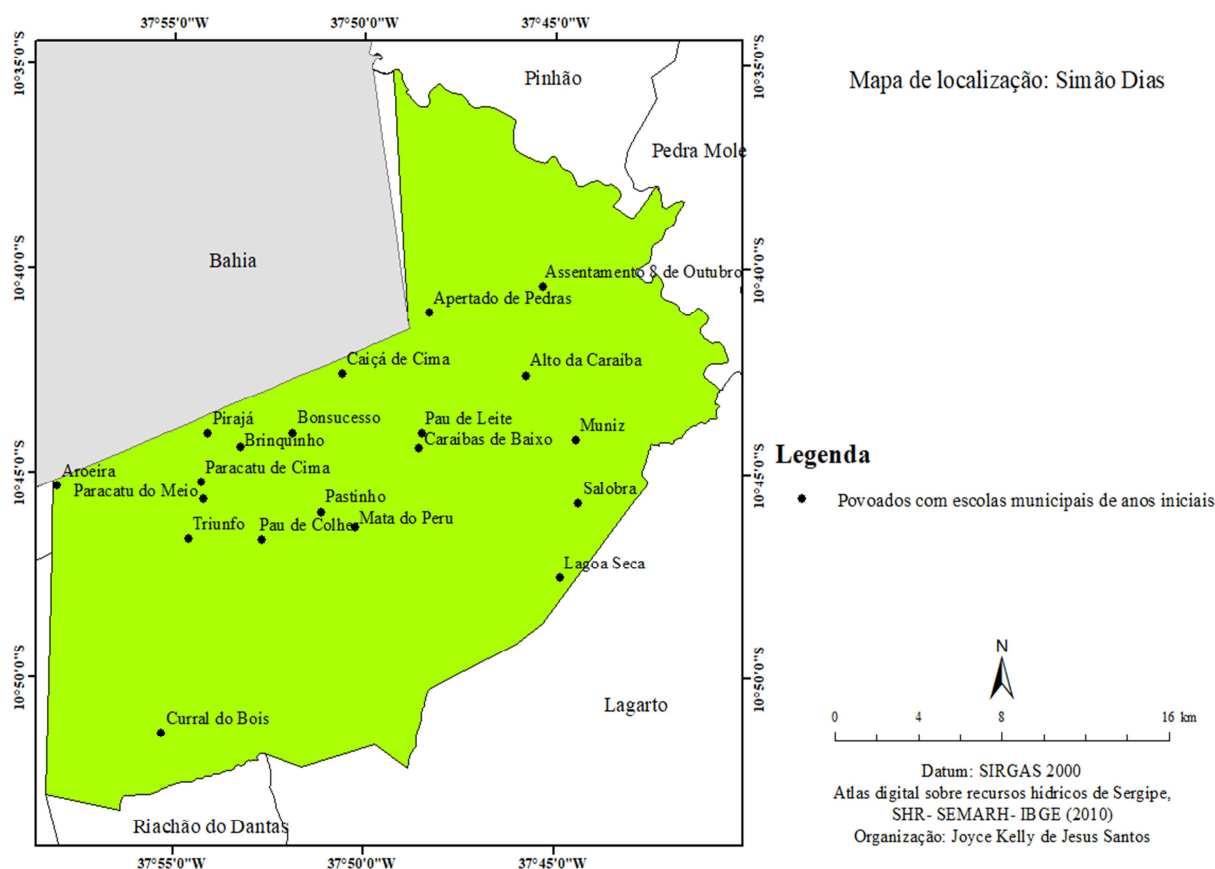
A partir do levantamento realizado acerca das instituições escolares existentes em Simão Dias, foi identificado que há 53 escolas nesse município, divididas entre a rede municipal de ensino, que conta com 33 instituições (25 escolas e 08 creches), a rede estadual de ensino, que conta com 14 escolas, e a rede privada de ensino, que conta com 06 escolas. Delimitando esses dados à zona rural, Simão Dias conta com 28 escolas regulares, sendo 23

pertencentes à rede municipal e 05 à rede estadual. Essas escolas estão distribuídas entre 26 povoados.

Considerando que as escolas estaduais localizadas na zona rural passam, atualmente, por uma fase de reestruturação que objetiva municipalizá-las, isto é, transferi-las para a administração municipal, foram selecionadas para a investigação as 23 escolas que, desde sua origem, são administradas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), visto que, durante essa reestruturação, as escolas estaduais passam por um processo de transição administrativa que poderia ocasionar inconsistência na produção dos dados, devido à burocratização que paira sobre o referido processo.

Das 23 escolas municipais localizadas em comunidades rurais, 20 constituíram o *locus* de pesquisa (Figura 02) (apêndice 01), devido ao fato de que uma atende somente alunos da Educação Infantil e duas atendem somente alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, distanciando-se, assim, da etapa que é foco deste estudo: os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 02 – Locus da pesquisa



Fonte: Elaborado com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2019).

1.2. Percurso metodológico seguido

A fim de viabilizar o desenvolvimento da pesquisa, a produção dos dados foi, então, realizada em duas etapas: 1) análise documental e 2) aquisição de informações por meio de questionários e realização de entrevistas. Para a análise documental, foram delimitados como fontes os documentos utilizados pela SEMEC para normatizar a educação da rede municipal: o referencial curricular adotado pela rede municipal de ensino (que é o referencial elaborado pela rede estadual) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A fim de complementar a análise dessas fontes, foi realizada também a análise dos livros didáticos adotados pela rede supracitada.

Os questionários (apêndices 02 e 03) foram respondidos por uma amostra intencional composta pela equipe gestora (diretores e coordenadores) e por professores de escolas municipais de anos iniciais do Ensino Fundamental localizadas nas zonas rurais de Simão Dias. Segundo Chizzotti (2018), o questionário permite abarcar um grande número de participantes, ainda que estejam dispersos geograficamente; permite que as pessoas o respondam com tranquilidade, pois pode ser entregue posteriormente e não influencia os sujeitos quanto à natureza de suas respostas, visto que se sentem mais à vontade para expressar seus pensamentos e opiniões. As perguntas abertas apresentam ainda a vantagem de não haver respostas pré-estabelecidas, estando o informante livre para escrever o que lhe ocorrer à mente.

Antes de serem respondidos, os questionários passaram por um pré-teste realizado com um grupo de gestores, coordenadores, professores e alunos voluntários. Esses sujeitos não fazem parte da população desta pesquisa, mas apresentam características semelhantes a amostra delineada. O instrumento foi aplicado com o objetivo de verificar sua eficácia no alcance do que com ele é pretendido e, assim, validá-lo. O grupo foi composto por uma diretora, uma coordenadora e cinco professoras de uma escola estadual situada em uma comunidade rural do município de Simão Dias.

Todavia, apesar das vantagens que o questionário oferece ao pesquisador e ao pesquisado, consoante às asserções de Andrade (2009), esse instrumento também traz consigo algumas desvantagens. Dentre elas, há um alto índice de falta de retorno dos questionários respondidos ou com questões sem resposta ou, ainda, com muita demora na devolutiva, além de poder haver dificuldade de compreensão das perguntas que, por sua vez, podem ocasionar respostas equivocadas e o pesquisador fica impossibilitado de refazer a pergunta de outro modo ao participante.

Em que pese haja esses fatores que podem trazer riscos para a produção dos dados de uma pesquisa, no caso deste estudo, os questionários foram decisivos para a delimitação da comunidade pesquisada, que se constitui de diretores, coordenadores pedagógicos e professores efetivos que estão no exercício da docência em turmas de 5º ano de escolas localizadas na zona rural.

A opção pelos professores efetivos se justifica no fato de ter sido verificado, nas visitas diagnósticas à SEMEC, um rodízio muito grande de professores, quando se trata de profissionais contratados, o que não permitiria a análise de dados consistentes, já que os professores teriam passado pouco tempo desempenhando suas atividades junto às turmas, além de correr-se o risco de iniciar a pesquisa com um grupo de sujeitos e terminar com outro devido ao fato de que as datas de início e encerramento dos contratos são divergentes, o que impossibilitaria uma análise coerente com a realidade. A opção pelas turmas relacionadas ao 5º ano decorreu do fato de que é neste momento da formação que ocorre o fechamento de uma etapa (anos iniciais) e, junto a esse fechamento, ocorre também a consolidação dos objetivos, noções e conceitos necessários para o ingresso nos anos finais do Ensino Fundamental.

Desse modo, no mês de janeiro de 2019, foram entregues 20 questionários a diretores escolares, 03 a coordenadores pedagógicos (das 20 escolas pesquisadas, somente três contam com profissionais exercendo essa função) e 20 a professores. Objetivou-se traçar o perfil dos pesquisados e identificar os sujeitos que atendem aos critérios mencionados anteriormente para serem entrevistados, dentre os quais, um mês depois, retornaram 14 questionários respondidos pelo primeiro grupo; 02 pelo segundo e 16 pelo terceiro. Ademais, os questionários tiveram questões subjetivas que permitiram identificar proposições pedagógicas relacionadas à educação do campo e à educação ambiental planejadas e/ou desenvolvidas nas escolas.

Após a análise dos questionários, os professores efetivos que estão no exercício da docência em turmas de 5º ano em escolas localizadas em zona rural (cinco, no total) foram convidados para participar da etapa de realização das entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram realizadas em forma de conversa a partir de um roteiro previamente elaborado (apêndice 04), que ofereceu a possibilidade de surgimento de novas questões, à medida que foram sendo realizadas. Os áudios das entrevistas foram gravados no mês de maio de 2019, durante o horário do intervalo, e transcritos *ipsis litteris* pelo fato de considerarmos todos os elementos presentes nos discursos relevantes para a análise dos dados.

De acordo com Manzini (2003), esse tipo de entrevista é indicado quando o pesquisador observa a necessidade de buscar informações, opiniões, concepções, expectativas,

percepções e histórias de vida que outros instrumentos não dão conta de contemplar. Ademais, por meio da entrevista, há a possibilidade de emergir informações mais livres, por não haver condicionamento a uma padronização de alternativas. Neste estudo, as entrevistas complementaram a etapa de produção de dados, permitindo o aprofundamento das questões mais relevantes para o alcance do objetivo central e produzindo dados para uma análise de maior esquadrinha, através da multiplicidade de perspectivas encontradas nos discursos.

É importante ressaltar que a produção dos dados contou com a anuência dos participantes, que permitirem a veiculação das informações, através de assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice 05). Ressalta-se também que, por princípios éticos e para garantir maior conforto aos pesquisados que poderiam se sentir expostos, as identidades dos sujeitos foram mantidas em sigilo, conforme orienta o Comitê de Ética na Pesquisa. Sendo assim, os professores entrevistados foram denominados como P1, P2, P3, P4 e P5.

O conteúdo dos dados que constituiu o *corpus* analítico da pesquisa foi analisado à luz da Análise do Discurso (AD) de tendência francesa. Segundo essa teoria, o discurso é um objeto construído historicamente, que leva em conta as condições sob as quais foi produzido, e está atrelado à capacidade de significar ao outro e a si mesmo, como assinala Orlandi (2013), ao afirmar que “na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (p. 15).

Pensada por Michel Pêcheux, a Análise do Discurso tem como objetivo compreender como o discurso significa para o sujeito no contexto espaço-temporal no qual foi produzido, considerando a influência do inconsciente e da ideologia na produção discursiva (ORLANDI, 2013). Desse modo, Pêcheux (1997) defende que na AD a língua significa mais que um instrumento de comunicação, pois é entendida como um sistema composto pela totalidade linguística que, por sua vez, remete ao pensamento de Ferdinand Saussure, no qual essa totalidade é o produto de tudo o que está depositado na mente ao longo da vida (idem).

A Análise do Discurso pecheutiana também considera que os discursos variam entre processos parafrásticos e polissêmicos, visto que as formações discursivas (representações do sujeito) são constituídas a partir de memórias que podem suscitar paráfrases ou múltiplas possibilidades de dizer o que será dito. O que vai determinar se a formação discursiva será constituída por um ou por outro elemento é a formação ideológica dominante do sujeito, que é identificada no discurso (ORLANDI, 2011). Por isso, faz-se relevante traçar um perfil diagnóstico dos sujeitos pesquisados antes da realização das entrevistas semiestruturadas,

pois, para compreender como determinados discursos são produzidos, é preciso compreender de que lugar os sujeitos estão falando e as formações ideológicas que perpassam o que foi dito.

Diante dessa tendência, o procedimento metodológico que possibilita a AD é dividido em três etapas correlatas: análise da superfície linguística (texto proveniente do discurso); análise do objeto discursivo (formação discursiva) e análise do processo discursivo (formação ideológica). A primeira etapa consiste na desnaturalização da interpretação dos discursos pelo significado das palavras em si, entendendo que há múltiplas formas de dizer o que foi dito pelo sujeito, havendo, portanto, a necessidade de analisar e compreender por que foi daquela forma e não de outra. Nesse momento, há a construção do objeto discursivo, que é o objeto de análise da segunda etapa. Esse é o momento em que o pesquisador identifica a formação discursiva presente no objeto, que estabelece relação direta com a formação ideológica, que é identificada na terceira etapa (ORLANDI, 2013).

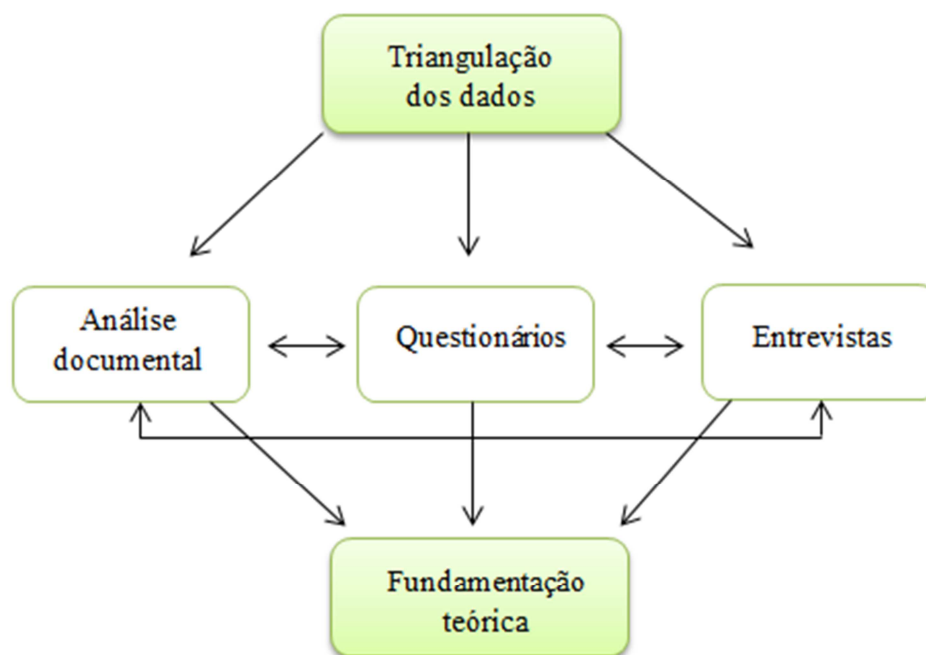
Ao fim desse processo analítico, emerge a interpretação do discurso, que é perpassada por efeitos parafrásticos, sinonímicos, polissêmicos e metafóricos, além de esquecimentos. De acordo com Pêcheux (1988), os esquecimentos são deslizos dos discursos, que podem ser intencionais ou não. O primeiro é um ocultamento consciente da língua em que o sujeito acredita que controla o discurso e, por esse motivo, o refaz sempre que achar conveniente ou necessário. O segundo, é um ocultamento inconsciente, que é de natureza ideológica. Esse esquecimento é controlado não pelo sujeito, mas pela formação ideológica que o constitui.

A partir desses elementos, torna-se possível compreender a historicidade presente nos discursos, que é responsável pelo fato de os discursos terem sido produzidos daquela forma e pela alteridade que neles está presente, pois os discursos são produzidos face ao Outro e não ao Eu. Por esse motivo, é possível observar que existe uma multiplicidade de discursos (interdiscursos) que produzem efeitos de sentido nos discursos e, por isso, durante a análise, há que se considerar as diferentes concepções que a língua tem, a influência de elementos exteriores no discurso e os não-ditos pelos sujeitos (elementos implícitos, esquecimentos, etc.) para interpretar o que foi dito (ORLANDI, 2013).

Dessa forma, os dados produzidos foram interpretados considerando a multiplicidade de perspectivas e sentidos presentes nos discursos para que, assim, sejam compreendidas as relações de significados. Elas nos deram subsídios para possamos pensarmos e apresentarmos possibilidades que possam incidir na mudança da realidade pesquisada, no tocante à relação entre formação ambiental e educação do campo.

Desta feita, optamos por realizar a triangulação dos dados, disposta na figura 03, a fim de alcançar coesão e coerência no estudo, de assegurar a compreensão e a profundidade de mais de uma dimensão interpretativa em relação aos dados dialogados com o aporte teórico e de salvaguardar o rigor e a complexidade necessários a uma pesquisa.

Figura 03 – Triangulação de dados realizada na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora. (2019).

De acordo com Tuzzo e Braga (2016), a triangulação dos dados é pertinente na pesquisa qualitativa porque, além de funcionar como uma espécie de validação dos dados, é também uma forma de refletir e integrar diferentes perspectivas do objeto estudado, desde a localização de paradoxos e/ou contradições, até o desenvolvimento da pesquisa. Ainda segundo os autores, a triangulação dos dados sustenta e confere sentido à pesquisa, à medida que oferece múltiplos olhares para um mesmo lugar de fala, desvelando, assim, riquezas de possibilidades analíticas e aprofundamento no objeto de estudo.

Todos esses fatores, juntamente com os aportes do quais lançamos mão para refletir o problema, desde os aspectos epistemológicos até os aspectos da análise dos dados, fazem desta pesquisa um estudo de abordagem qualitativa, de tipo descritivo e argumentativo, mas que também se utiliza de elementos quantitativos para melhor compreensão e disposição dos dados e resultados, relação que vem sendo cada vez mais defendida no campo acadêmico.

De acordo com Gatti e André (2010, p. 32), esse tipo de pesquisa busca “responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais”. Nesse sentido, há, na pesquisa qualitativa e nesta pesquisa, um anseio de superar a pseudoneutralidade e a hiperespecialização que, por bastante tempo, foram postuladas como condições de rigor científico dos estudos. Essa afirmação vem sendo destacada por diversos autores que discutem a pesquisa, dentre os quais destaca-se Antônio Chizzotti, que afirma que

a pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Como se vê, a pesquisa de abordagem qualitativa ancora-se nos sentidos e nos significados que são remetidos aos dados a partir da interpretação, considerando as múltiplas dimensões de um problema, que nos levam a perpassar por diversas searas para analisar. Assim, também, o nosso olhar está presente em todo o estudo, pois, tal como os sujeitos, ele é parte da pesquisa, à medida que imprime nos escritos suas percepções e representações acerca do que é estudado, mas sem deixar de atender ao rigor científico necessário.

Desse modo, este estudo, amparando-se na flexibilidade permitida pela pesquisa qualitativa, evidencia visões de mundo, contextos e compreensão de significados, a partir das dimensões histórico-relacionais, ao mesmo tempo em que respeita os critérios que validam o rigor científico que deve ser empregado na pesquisa. Com vistas ao alcance desse rigor, a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética na Pesquisa, que aprovou este estudo através do Parecer Nº 2.897.528, disponível no anexo 01.

Posto isso, o presente estudo está dividido em três seções: “Tomando o prumo da caminhada: liames entre a formação ambiental e a educação do campo” aborda as correlações entre a formação ambiental e a educação do campo, tendo como fio condutor do pensamento os preceitos da educação crítica; “Na estrada também caminham as crianças: formação ambiental nos anos iniciais” trata da formação ambiental e de suas perspectivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental; “Vozes que ecoam pelo caminho: a formação ambiental nos discursos docentes do interior simãodiense” analisa as potencialidades e os limites para a promoção da formação ambiental nas escolas do campo localizadas no município de Simão Dias nos discursos dos professores. Por fim, são apresentadas as considerações acerca da pesquisa, com vistas a um horizonte possível de ser alcançado.

2. TOMANDO O PRUMO DA CAMINHADA: LIAMES ENTRE A FORMAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

(Paulo Freire)

Pegar a estrada exige de nós um rumo a ser seguido, afinal, saímos com planos de chegar a algum lugar. O lugar que se pretende como ponto de chegada, nesta seção, é o reconhecimento dos liames, das ligaduras entre a formação ambiental e a educação do campo, pensados a partir do pertencimento e da identidade emergidos do contexto referente ao município de Simão Dias, pois compreendemos que sentir-se pertencente ao contexto de vida do qual se faz parte é o prumo que precisa ser mediado no processo de formação do ser.

Remetendo à expressão “tomar prumo na vida”, muito utilizada no vocábulo diário dos sujeitos do campo, e que é um indicativo de que é necessário encontrar a direção a ser seguida na vida. O prumo do qual trata esta seção remete não somente a um encaminhamento teórico, mas também ao prumo que escolhi tomar na estrada pela qual tenho caminhado. Isso porque, apesar da vivência no espaço urbano, sinto-me não só pertencente ao ambiente que constitui o espaço rural, mas também repleta de anseios que me impulsionam a buscar contribuir para que esse seja um espaço compreendido como potencializador da formação dos sujeitos que nele vivem e não como um lugar de “atraso”.

Para tanto, ancoramos a presente seção em reflexões relacionadas aos fatores que circundam a formação ambiental e na educação do campo, no decurso de uma reflexão central que paira sobre a teoria crítica do currículo. Para tanto, tomamos como prumo teórico da discussão os fundamentos da educação ambiental e da educação do campo em uma perspectiva crítica.

2.1. Currículo: elemento *sine qua non* da trajetória formativa do ser

Para que o percurso de um processo formativo tenha sentido, é fundamental que os sujeitos entendam quem são, que lugar ocupam no mundo e que se sintam pertencentes a esse processo, pois, sem esses elementos, a aprendizagem se torna um processo mecânico de armazenamento de conteúdos que não são aplicados à vida prática porque não representam

significado no contexto ao qual se destina e, desse modo, não aclara a estrada do conhecimento.

Nessa estrada, os elementos que compõem o processo formativo, por vezes, podem tomar a forma de pedras no caminho da emancipação do ser. Quando derivam da desconsideração do contexto e dos sujeitos que dele fazem parte, esses elementos propiciam a manutenção do *status quo* historicamente instaurado em nossa sociedade, como afirmaram Bourdieu e Passeron (2014), quando argumentaram que a escola é um lugar de reprodução simbólica da vida social e de legitimação do poder dominante.

À luz dos pensamentos de Adorno (1995) e de Adorno e Horkheimer (2006), emancipar-se significa libertar-se da forma obscura de compreender o mundo através da razão instrumental, que limita a compreensão da totalidade do real, e perceber que as instâncias mediadoras da formação alienam e controlam a visão de mundo dos sujeitos, transformando-os em seres adestrados pela indústria cultural reguladora da organização do mundo.

Nesse contexto, a escola tem, então, a função não só de desalienar os sujeitos da visão formada pela razão que, nas palavras dos autores, é atrofiada, mas também de produzir a consciência verdadeira. Assim, sob a égide da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, no sistema capitalista, o currículo pode ser entendido como um objeto cultural que auxilia no controle da sociedade a serviço de um sistema educacional que reifica o processo de dominação por meio da alienação assentada no consumismo.

Diante disso, a estratégia para a efetivação da reprodução e da alienação é a tácita invisibilização dos sujeitos que não se enquadram nos estereótipos da classe hegemônica detentora do capital em todas as suas dimensões. Assim sendo, o currículo é o meio viabilizador dessa estratégia, afinal, “o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais” (SILVA, 2015, p. 147).

O currículo é, portanto, um território em disputa pela reprodução de uma ideologia e de estruturas sociais, que utiliza como instrumentos reprodutores a correlação de forças sociais, políticas e culturais, uma vez que há uma estreita relação entre o que se estabelece no currículo e o modelo de sociedade que se pretende (con)formar, sendo a conformação das pessoas o lugar aonde se pretende chegar.

Segundo Silva (2015), nas sociedades capitalistas, a formação e a conformação de tal modelo são requisitos necessários ao sistema capitalista para a cristalização de um modelo de estratificação social, não somente no que diz respeito aos aspectos econômicos, mas também

no que concerne à cultura e à identidade dos sujeitos, pois é através desses elementos que as ideias de dominação são inculcadas em uma consciência forjada na crença de que a forma capitalista de vida é a condição mais viável e desejável de subsistência.

Essa ideia de que o currículo é um documento cultural produzido a partir de intencionalidades hegemônicas é um argumento defendido no campo da perspectiva crítica do pensamento educacional. Arroyo (2013) adverte que o currículo é como um território de tensões e disputas, em que os alunos são os sujeitos disputados pela dominação hegemônica, pelas políticas educacionais, pela escola e pelos professores. Nessa perspectiva, o currículo é um espaço de luta pelo protagonismo dos sujeitos dominados em prol de seu reconhecimento enquanto sujeitos ativos, leitores de si e do mundo.

Apple (2006) aponta que o currículo precisa ser compreendido como um instrumento de resistência contra-hegemônica no sistema educacional. Para ele, se houver essa compreensão e o entendimento de como o currículo se apropria dos meios que oportunizam o controle social, coercitivamente ou persuasivamente, torna-se possível problematizá-lo e tomá-lo como instrumento de enfrentamento às razões e aos interesses nele explicitados, transformando-o em um espaço de conflito desarticulador da propagação da ideologia dominante.

Giroux (1987) discorre sobre o currículo como um espaço contestador dos modelos técnicos dominantes da cultura e o compreende como um *locus* de produção de significados sociais e culturais, inscritos na contestação das relações de poder que suprimem a voz, os desejos e os anseios dos alunos. Interpretado dessa forma, o currículo, além de conteúdos, precisa abarcar conceitos relacionados à emancipação e à libertação, a fim de que, ao final do processo de escolarização, os sujeitos dele provenientes sejam conscientes de que o controle e o poder exercido pela hegemonia dominante podem ser contestados.

Essas explanações referentes ao currículo trazem à baila fundamentos de pressupostos teóricos sociológicos e filosóficos que levam a busca por respostas à questão central que esses autores nos propõem em seus escritos: Para que serve o currículo e a quem efetivamente ele atende?

Apesar de não haver um consenso no campo de estudos no que diz respeito ao currículo, muitos teóricos apontam caminhos para refletirmos sobre essas questões. Começamos com Gramsci (2014) que, embora não tenha discutido explicitamente o currículo, nos dá subsídios para pensá-lo. Em conformidade com os pensamentos desse autor, podemos afirmar que o currículo é um elemento que contribui para a formação de dois tipos de intelectuais: os tradicionais e os orgânicos. Os primeiros são os sujeitos responsáveis pela

continuidade histórica das formas sociais e políticas de forma distanciada das lutas hegemônicas, enquanto os segundos são aqueles que se formam no interior das relações vivenciadas nos grupos sociais dos quais fazem parte e, por conta disso, são comprometidos ética e politicamente com a hegemonia desses grupos, opondo-se ao propósito dos primeiros.

Na direção do pensamento gramsciano, em que pese haja o reconhecimento da função reprodutora da escola na formação de intelectuais tradicionais, o currículo pode ser entendido como um instrumento pelo qual a escola pode se apresentar como um espaço capaz de promover uma formação transformadora na medida em que, por meio da conscientização, oportuniza aos sujeitos a capacidade de organização e luta para inverter os papéis e governar os que governam os grupos sociais considerados subalternos, elevando a cultura desses grupos (GRAMSCI, 2014).

Para esse autor, a conscientização consiste na tomada de consciência dos sujeitos em relação à visão de mundo tecida pela ideologia hegemônica e instituída pela burguesia como consenso na sociedade. O fruto emergente dessa tomada de consciência é, então, uma visão de mundo sob a óptica das classes subalternas, que se conscientizam da arena hegemônica na qual vivem e passam a atuar na sociedade a partir de uma concepção de mundo contra-hegemônica que busca reconstruir a ideia de ser humano e de mundo com base na superação de ideologias dominantes existentes e a conceber uma concepção crítica da práxis e da luta das classes subalternas (GRAMSCI, 2015).

Nessa direção, o conhecimento é considerado por Gramsci como um instrumento contra-hegemônico, pois possibilita a ruptura dos ideais dominantes e a estruturação de uma organização societária que parte da emancipação da consciência das classes subalternas. No entanto, o autor observa que as instituições promotoras de conhecimento na sociedade destinam como fim social para o conhecimento o fortalecimento dos interesses da classe hegemônica, à medida que naturalizam a unificação da personalidade dos sujeitos que ele denomina de homens-massa, pessoas que não têm uma concepção de mundo crítica e coerente, mas ocasional e desagregada (GRAMSCI, 2015).

Corroborando com a visão reprodutivista da escola, Silva (2015) afirma que “o currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista” (p. 147), uma vez que, na condição de território político, atua ideologicamente na formação de crenças relativas à apropriação da ideia de que o sistema capitalista é bom. Dessa forma, perpetuam-se os seus moldes, as relações sociais de poder decorrentes desse sistema e a reprodução das estruturas sociais, criando a falsa ideia de que a sociedade é livre para escolher a ideologia que julgar mais adequada e coerente quando, na verdade, por meio das instituições sociais detentoras de poder

– e a escola é uma delas – há um convencimento velado e disfarçado que contribui decisivamente para a estrutura de classes que temos em nossa sociedade.

Essa afirmação de Silva (2015) remete à ideia reprodutivista pensada por Louis Althusser (1987), que defendeu que, no sistema capitalista, a escola, um aparelho ideológico do Estado, tem como função a reprodução da sociedade de classes e a reprodução das condições de produção em prol da exploração da classe dominante sobre a classe dominada, com a finalidade de gerar acumulação de bens para a burguesia, atendendo, dessa forma, aos interesses dessa classe.

Bourdieu e Passeron (2014), por sua vez, assinalam que a função do currículo seria favorecer a incorporação das estruturas sociais de forma velada. Isso ocorreria através dos elementos simbólicos implícitos no currículo no interior do psiquismo individual, a fim de que os indivíduos incorporem o *habitus*⁴ de classe e assegurem a reprodução de uma classe sobre a outra e, assim, reproduzam a sociedade, atendendo aos interesses da classe dominante.

Corroborando com Bourdieu e Passeron, Sacristán (2008, 2013) aponta que o currículo é pensado a partir de interesses e de forças que gravitam sobre o sistema educativo, bem como é instrumentado por um poder estruturante. Juntos, eles geram regulações das representações e das práticas da vida, cristalizando o *habitus* compreendido pelos primeiros autores. Por conta disso, Sacristán (2013) adverte que o pensamento acerca do currículo deve buscar desvelar não só a natureza reguladora que esse elemento traz em seu núcleo, mas também os mecanismos que utiliza para a instrumentação do poder estruturante e as consequências que pode trazer para a sociedade, para que possamos compreender, na condição de professores, por que e para que cumprimos o currículo e a quem ele serve.

Tendo a tendência neomarxista como égide do pensamento, Goodson (1995) aponta que o currículo é um elemento de exercício de controle social e de reprodução do *status quo*. Ele é operacionalizado pela escola, a partir da seleção, da organização e da distribuição de conhecimentos intencionalmente selecionados para atender aos objetivos do sistema capitalista que, dentre outros propósitos, enfoca a desigualdade de acesso ao conhecimento entre as classes sociais, a fim de perpetuar-se.

Em conformidade com as proposições da Ética da Libertação, pensada por Enrique Dussel (2007), no sistema-mundo, dominado pela comunidade hegemônica, o currículo, ao tempo em que se manifesta como um instrumento pelo qual se torna possível acomodar as

⁴Interpretando a teoria de Bourdieu (1983), o *habitus* é uma estrutura estruturada estruturante, um dispositivo depositado em cada sujeito desde a infância, a partir do lugar que ocupa na estrutura social e é responsável por reger as suas ações e reproduzir as estruturas sociais.

vítimas desse sistema de forma assimétrica e velada no mundo material, submetidas ao poder colonial pelo silenciamento da identidade, do valor e das lutas dos povos latino-americanos por meio da colonização do pensamento, pode vir a ser um espaço de construção e de constituição de uma nova simetria social norteadas pela ética e pelo anseio de atender as necessidades das vítimas do sistema-mundo – os dominados e excluídos.

Conforme se observa em várias partes do mundo, as discussões acerca do currículo pairam sobre uma tendência contra-hegemônica de se pensar esse elemento do sistema educacional. Essas discussões convergem para a compreensão de que é um instrumento de poder que corre no curso da estrada destinada à legitimação do *status quo* fabricado pelo sistema capitalista.

Desse modo, na educação para o capital, a forma de organização e os conteúdos que compõem o currículo atendem aos critérios dos padrões estabelecidos pela sociedade do consumo, através de conteúdos e métodos – tarjados de uma neutralidade inexistente –, que são disseminados tacitamente pelos sujeitos que tornam o currículo uma ação, uma vez que ele é entremeado pelos saberes e pelos interesses dos detentores dos meios de produção, conforme assevera Apple (2006).

Em que pese tenhamos apresentando até aqui o currículo apontado por autores como um objeto de reprodução e manutenção do *status quo*, salientamos o reconhecimento de que o currículo é também um espaço de resistência a essa perspectiva reprodutivista, uma vez que, no cotidiano escolar, há o posicionamento e as estratégias de sujeitos que vivem nesse cotidiano, que não corroboram com a intenção reprodutivista e que geram “focos de resistência que sempre lutaram contra a hegemonia de certos conteúdos escolares previamente selecionados e o apogeu da ciência moderna na escola brasileira” (GOMES, 2007, p. 31). Inclusive, segundo essa autora, a educação do campo e a educação ambiental, assim como a educação indígena, a educação e a diversidade étnico-racial, a educação inclusiva e a educação de jovens e adultos, são frutos desse movimento de resistência que perpassa o cotidiano escolar.

Em consonância com essa perspectiva, Moreira e Candau (2007) argumentam que “o currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura” (p. 28). Nessa condição, o currículo não é concebido somente como um lugar de reprodução, mas um lugar em que (re)criações, contestações e transgressões são desdobramentos de enfrentamentos e resistências dos sujeitos que dinamizam cotidianamente o currículo escolar.

Contudo, apesar dos movimentos de enfrentamento e de resistência que perpassam o currículo, a subserviência desse instrumento ao sistema capitalista é um elemento presente na cultura escolar e testificado pela Lei 9.394/96, que vincula a educação brasileira ao mundo do trabalho e traz como finalidade do processo formativo a capacitação dos alunos para os anseios desse mundo trabalho (BRASIL, 2017). Retomando as palavras de Silva (2015), “o currículo está estreitamente relacionado com as estruturas econômicas e sociais mais amplas”, pois “não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos” (p. 53).

Mediante essa vinculação da educação ao mundo do trabalho, o currículo acaba sendo subserviente ao sistema capitalista e à naturalização do valor basilar da burguesia, que tem como princípio a máxima liberalista de que todos têm direito à igualdade e à liberdade, em uma dimensão individualista travestida de valores progressistas e democráticos. Assim, mascara-se a dominação (que acaba sendo consentida) e torna a escola um lugar de disseminação de interesses do Estado capitalista que, segundo Chauí (2006), agencia e controla o processo de produção cultural por meio da escola, à medida que determina o que é obrigatório estar no currículo e controla a valorização/desvalorização das culturas e expressões populares. Tal subserviência ocorre mesmo diante das manifestações de enfrentamento e de resistência que disputam o território do currículo, pois, conforme apontam Santos (2004) e Gomes (2007), há uma monocultura do saber na educação brasileira que tem reproduzido os interesses do sistema capitalista e essa subserviência ao longo dos tempos.

À vista disso, além dessas pedras relativas à intencionalidade do currículo, outras necessitam serem vistas no caminho: as estratégias empregadas pelo Estado para a naturalização da subserviência, que se constituem no desenvolvimento do sentimento de pertencimento ao sistema capitalista e na formação de identidades servis a esse sistema.

2.1.1. O lugar curricular do pertencimento e da identidade na formação do ser

De acordo com a Psicologia Social Crítica, o sentimento de pertencimento é uma necessidade humana, para que possamos nos reconhecer em um determinado lugar ou situação e, assim, construirmos nossa identidade no campo da subjetividade, apropriando-nos das possibilidades e impossibilidades de participação na sociedade (TAVARES, 2014). Esse reconhecimento, por sua vez, está relacionado aos laços de paridade, que aproximam os sujeitos e direcionam seus modos de vida: comportamentos, normas sociais, valores, gostos, estilos e especificidades que delineiam a formação de grupos sociais, identificados nos estudos sociológicos como comunidades.

Bauman (2003) discute que a palavra comunidade, muito mais que um significado, traz sensações voltadas ao ideário de “um lugar ‘cálido’, um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado” (p. 07). Nessa comunidade idealizada é que nos sentimos acolhidos e podemos contar uns com os outros, partilhando de um espírito de solidariedade.

Contudo, o autor adverte que essa comunidade não é real; é produzida artificialmente no ideário de cada um, sendo um objeto de contemplação e de consolação ante as frustrações que as comunidades reais desencadeiam quando se furtam da materialização dos anseios da comunidade imaginada. A partir disso, é que há a necessidade de nos sentirmos pertencentes a ambas as comunidades, para não nos sentirmos tomados pelo sentimento de desencantamento do mundo e assumirmos posturas atitudinais egoístas e individualistas, visto que é a pertença ao mundo, mesmo com seus desencantos, que guiará nossas ações no ambiente onde vivemos.

Anderson (2008) aponta que, no passado, os vínculos impostos pela Antiguidade, através da religião e das dinastias, interligavam pessoas e criavam a consciência de compartilhamento, que fazia sentido individualmente para cada sujeito, mas tinha como elo a cooperação que os mantinha vivos e coesos, pertencentes a uma comunidade. Todavia, Bauman (2003) alerta que, na sociedade atual, as comunidades vêm se tornando frágeis e vigilantes porque o advento do sistema capitalista e da globalização pulveriza todos os espaços e tende a romper os laços de paridade que, anteriormente, aproximavam as pessoas e eram responsáveis pelo sentimento de pertencimento. Hoje, os laços de paridade estão nas relações de consumo.

Isso não quer dizer que as comunidades são instituídas somente pelo poder de consumo que têm, mas também pela instrumentalização do desejo pelo consumo. Dessa forma, valores, estilos, gostos e comportamentos tradicionais perdem seu espaço para o pertencimento determinado pelo valor do ter em detrimento do valor do ser, haja vista a forma pela qual a globalização se instala nesses espaços tidos como periféricos, através do que Hall (2006) denomina proliferação subalterna da diferença.

Isso acontece porque a globalização é um processo atrelado ao mercado financeiro, que toma como estratégia de pulverização a homogeneização das comunidades, através da ideia alienante de que todos podem ter acesso aos mesmos serviços e produtos, bastando trabalhar para tanto, perpetuando, assim, o círculo ininterrupto de produção e detenção das forças de trabalho, que alimenta o sistema capitalista. Essa estratégia atua como uma

invisibilizadora das diferenças dos sujeitos, na medida em que simula semelhanças culturais entre as comunidades.

Conforme o pensamento de Milton Santos (2001), essa invisibilização é decorrente de um fenômeno global perverso, porque utiliza a informação e o dinheiro de forma tirana, como esteios de um progresso que é aproveitado quase que exclusivamente por um pequeno número de pessoas e esmigalhado para todo o restante da população. Como consequência, a globalização contribui para o aumento da competitividade e do individualismo, para a produção de totalitarismos e para o empobrecimento de dimensão espiritual, racional e material das massas, tornando o mundo um lugar insustentável.

O sentimento de pertencimento reflete também na formação das identidades dos sujeitos, que deixam de se identificar com as características das comunidades das quais fazem parte e passam a se identificar com a comunidade da pulverização capitalista global, ou seja, a identificação ocorre mediante o consumo, que vem a ser um elemento constitutivo e reprodutivo da sociedade, e, por conseguinte, da identidade.

As identidades construídas nas sociedades do consumo não são mais as identidades nacionais formadas pelo Estado-nação, mas as identidades culturais provenientes da globalização, que busca homogeneizar as múltiplas culturas, em nome da manutenção e controle de poder local. Isso ocasiona crises de identidade e modificações de modos de viver que sentem a necessidade de atender aos ditames do sistema capitalista (BAUMAN, 2003).

Tal fato acontece porque, nos dias atuais, o capitalismo não tem mais como premissa a obtenção de lucro exclusivamente. A fim de obter também dominação e poder em grandes proporções, busca agir controlando a produtividade e criando estratégias de expansão e de reinvenção que, com a globalização, atinge o mundo Ocidental. Dessa maneira, inferioriza, fragiliza e mitiga as identidades fundadas na Tradição⁵ e faz emergir as identidades fundadas na cultura homogeneizadora que se sustentam no processo de Tradução⁶ (HALL, 2005).

Segundo Sérgio (2009), nesse cenário, que começou a se estruturar a partir da década de 1970, o Estado, a fim de se desresponsabilizar pelo bem-estar social, passou a conceder subsídios e flexibilidade aos empregadores. Esses, por sua vez, passaram a exercer o controle sobre as forças produtivas e, também, sobre as forças políticas, utilizando os próprios mecanismos estatais como instrumentos de controle e de dominação, além das estratégias

⁵O conceito de Tradição está ligado à memória e ao passado. Nesse caso, a memória executa o papel de alimentar e retroalimentar-se de lembranças, rituais, hábitos, costumes, entre outros elementos, para evitar que caia no hibridismo e na fluidez da Contemporaneidade (HALL, 2005).

⁶Tradução diz respeito ao movimento de aceitação da pulverização e do hibridismo cultural global que, tacitamente, aniquila os *modi vivendi* e *operandi* da cultura tradicional (HALL, 2005).

alienantes que influenciam a formação das identidades dos sujeitos, pois, de forma vil, inculcem na mente das pessoas a ideia de que cada um é responsável pela produção do bem-estar, que é individual e fruto do consumo.

A escola, então, torna-se uma via de propagação dessa ideia e da formação de sujeitos que se identificam com o bem-estar que o consumo pode proporcionar e, portanto, sentem-se pertencentes a esse modelo de sociedade. Travestidos de discursos de reconhecimento das diferenças, o currículo e a cultura escolar atuam na formação de identidades de múltiplas comunidades que, no fim, se encontram no consumo, visto que o mercado sagaz da sociedade capitalista está a postos para satisfazer os desejos de consumo dos grupos sociais.

Entretanto, na atual conjuntura em que vivemos, é inconcebível que a escola continue a funcionar como mola propulsora dos ideais do sistema capitalista, pois a sociedade do consumo se tornou insustentável. É preciso que haja, como defendeu Mészáros (2008), uma educação para além do capital; uma escola que forme sujeitos para o enfrentamento do estado de crise, permeado por injustiças sociais, por desvalorização de valores voltados para a coletividade, por “coisificação” da espécie humana, a qual tem seu valor mensurado pelo poder de consumo, que é impulsionado por tal sistema.

Sob a égide do que afirma Zygmunt Bauman (2008), compreende-se que esse estado de crise não é só de âmbito econômico, político, social e ambiental, mas também de agência e de enfrentamento dos sujeitos frente aos desdobramentos desse estado de crise, proveniente da radicação do individualismo na construção das sociedades e na formação das identidades (BAUMAN, 2008; BAUMAN; BORDONI, 2016).

O entendimento de agência parte da óptica sociológica, na qual se compreende que todas as pessoas possuem intenções para realizar determinadas ações, as quais são capazes de impactar e transformar a realidade, causando mudanças. Todavia, é preciso que se tenha desenvolvida, em mente, a capacidade de ressignificar experiências vivenciadas, transformando-as em caminhos para o enfrentamento das situações-problema que surgem ao longo da vida, mesmo quando expostas a formas de coerção (GIDDENS, 1984).

Quanto ao enfrentamento, é possível refleti-lo como as ações possíveis de serem desenvolvidas pela sociedade e que também podem ser desenvolvidas como tentativas de superação ou de mitigação da problemática decorrente do estado de crise, em defesa de um mundo diferente, em que o poder das classes dominantes seja aplacado pela tomada de consciência dos oprimidos (FREIRE, 2016).

Dessa maneira, pensar a educação para a agência e para o enfrentamento do estado de crise implica pensar em uma educação crítica, que busque estratégias para desarmar o modelo

hegemônico cristalizado na lógica do capital, que se reinventa a cada tentativa de transformação e que emerge das lutas empreendidas pela parcela consciente, sensibilizada e mobilizada da sociedade. Logo, nas palavras de Mészáros (2008), implica pensar a educação como *locus* de “elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução [do *status quo*]” (p. 65, grifo nosso).

Afirma-se, então, que os sujeitos são agentes nesse processo de enfrentamento direcionado à desarticulação das estratégias que “ocupam os territórios institucionais onde a expressão do poder se faz com naturalidade, legitimidade e onnipresença sobre toda a sociedade” (LAYRARGUES, 2014, p. 08). São agentes, à medida que se reconhecem capazes de compreender, a partir de ações coletivas provenientes da reflexão e da ressignificação de um conjunto de experiências, a possibilidade de encontrar caminhos e de criar condições de luta para a mitigação e, talvez, a superação do estado de crise que temos vivido, escapando, assim, da concepção frágil e individualista que prega que, se cada um fizer a sua parte, a junção das partes fragmentadas resultará em um todo correspondente à solução necessária a essa problemática. O enfrentamento e a agência não se constituem a partir do cerzimento de uma colcha de retalhos com ações individuais, mas na tessitura de uma integralidade de ações coletivas.

No tocante à problemática ambiental, o estado de crise se manifesta na chegada aos limites do planeta e aos limites das relações humanas, visto que se consente aqui o conceito de ambiente a partir dos pensamentos de Edgar Morin (2005) e de Enrique Leff (2007). Aquele autor o concebe à luz de uma visão sistêmica, em que os seres humanos, a sociedade, o ambiente, o cosmos e todos os elementos que fazem parte desse grande sistema se inter-relacionam, interferem e sofrem as interferências dos fenômenos que derivam de fatores como economia, política, cultura, entre outros. Já este o compreende como uma rede de interações sociais entre todos os seres, resultante de formas de apropriação social da natureza e da cultura sob a sustentação da racionalidade científica. Assim, a reflexão sobre a problemática ambiental diz respeito à relação entre saber racional e saber ambiental, reflexionando a sustentabilidade e o papel do sujeito em meio a essa problemática.

Acerca da sustentabilidade, Leff (2007) alerta sobre a necessidade de repensarmos a ideia que orienta as forças produtivas do capital: o sofisma de que o desenvolvimento necessita ultrapassar os limites da condição humana, da natureza e da cultura. Historicamente, essa ideia explorou e transformou o ambiente a ponto de levá-lo a uma situação de insustentabilidade, pois, com a noção de progresso fundada nas sinergias negativas de

crescimento, gerou-se desequilíbrio ecológico, escassez de recursos, pobreza extrema, riscos ecológicos e vulnerabilidade da sociedade.

Corroborando com essa assertiva, Loureiro (2012a) afirma que pensar a sustentabilidade implica pensar um sistema de produção que conheça e respeite os ciclos materiais e energéticos dos ecossistemas; que atenda, de forma ética, as necessidades humanas, respeitando as demais espécies e o contexto ecológico; que assegure as características organizativas essenciais ao funcionamento dos ecossistemas; que reconheça e respeite os fatores limitantes do ambiente, cuidando para que não se tornem inviabilizados de reprodução; que incorpore projeções futuras no planejamento atual em função da preservação e do cuidado com o ambiente.

Para além da dimensão física do ambiente, Capra (2006) aponta que pensar a sustentabilidade significa pensar a dimensão sistêmica que perpassa pelo comportamento humano, que precisa entender que vivemos enredados em relações interdependentes entre os seres humanos e as demais espécies, priorizando a nutrição saudável dessas relações e a compreensão de que é mister pretender acordos justos entre economia e ecologia para, a longo prazo, haver a substituição de tecnologias e padrões de consumo nocivos por padrões de vida ecológicos e sustentáveis.

Para Morin et al. (2003), para que um ambiente sustentável possa ser construído, é preciso que haja a superação do enclaustramento local, que açoita direitos, valores, consciência aguda, diversidade cultural e resistência ao domínio tecno-econômico constituído pela cadeia ciência-técnica-indústria-lucro. Segundo esse autor, o ambiente sustentável é aquele que não é demarcado pelas fronteiras territoriais, mas que é constituído por um coletivo de consciências transfronteiriças que lutam por uma política planetária para o ambiente.

Nessa direção, assinala-se que a educação não pode se furtar das discussões relativas à problemática ambiental e, sobremaneira, de sua função social de formar cidadãos críticos e capazes de reconstruir o mundo sob uma óptica sustentável. De acordo com Morin (2011) e com Moraes (2016), os cidadãos precisam compreender a necessidade de transformar o conhecimento historicamente acumulado que emerge do currículo em ações reflexivas, éticas, solidárias, pois cidadania está relacionada, além de à civilização, ao compartilhamento de valores de justiça social, igualdade em dignidade e coletividade e ao compromisso com a construção de uma sociedade corresponsável com o cuidado com o ambiente e com o enfrentamento da problemática ambiental. Esse cidadão crítico é, por conseguinte, um cidadão planetário, que pensa o mundo transfronteiriçamente.

Posto isso, é imprescindível que o sentimento de pertencimento ao ambiente esteja presente no currículo e que não seja um conteúdo, mas uma proposição a ser discutida transversalmente, atravessando e ultrapassando os limites demarcados pelas disciplinas, com a finalidade de sinalizar para os educandos que somos todos corresponsáveis pelo nosso destino, pelo destino do outro e pelo destino da Terra e de tudo o que há e comparte nela (BRANDÃO, 2005a).

Estando presente dessa forma no currículo, o sentimento de pertencimento ao ambiente refletirá na identidade e na formação de sujeitos críticos, agentes no enfrentamento à problemática ambiental. Isso acontece porque tal sentimento propicia valores relacionados à corresponsabilidade com o ambiente e com o outro, bem como alicerça a construção de identidades fundadas em características, valores e modos de vida que estejam em consonância com a sustentabilidade e com a perspectiva de cuidado ao ambiente. Esse, então, é o primeiro passo da caminhada formativa aqui compreendida como formação ambiental.

2.2. Alinhando a direção dos passos: a formação ambiental no processo formativo

Pensar a formação ambiental consiste em pensar um trecho de um processo que é uma estrada contínua e que vislumbra chegar a uma formação situada na transição de paradigmas antropocêntricos, que colocam o ser humano como um ser dissociado do ambiente, buscando o entendimento desse ambiente em sua complexidade. Esse entendimento, por sua vez, está pautado em uma nova forma de compreender a tessitura da sociedade da qual fazemos parte: refutadora do arquétipo individualista que fora engendrado historicamente em nós e dimensionadora de uma compreensão sistêmica da sociedade e do mundo, na qual todos os elementos vivem em conexão. É o início da retirada das pedras que há no caminho.

Essa nova forma de compreender o mundo é o que Edgar Morin (2015) concebe por pensamento complexo. Para esse autor, essa compreensão parte do princípio de que é preciso romper com os paradigmas instaurados na Modernidade, que fragmentaram os modos de produção de conhecimento científico, em defesa da supremacia da racionalidade científica, e compreender que vivemos e produzimos conhecimentos e saberes em um sistema complexo. Consoante o pensamento de Morin (2011, 2015), um sistema complexo é composto por relações que incluem a complexidade humana, composta por condições inter-relacionadas que, em desarmonia, compartimentalizam o ser humano e o tornam um ser estratificado, “esquartejado” pelo pensamento disjuntivo.

A formação em quaisquer níveis, que é dimensionada sob esse prisma, entende a complexidade humana como um elemento cosmológico, que ocupa uma posição de transformação do ambiente composto pelas relações envolvidas nessa complexidade, considerando a cultura e as disposições psíquicas que tecem a consciência em um plano de incertezas, contradições, paradoxos e conflitos. Desse modo, a educação é em si mesma essencialmente ambiental (idem).

Partindo desse pressuposto, o pensamento ecossistêmico compreende que toda forma de educação é e precisa ser entendida como ambiental, visto que toda ação educacional ocorre em um meio relacional complexo. No entanto, para que essa condição se efetive, tal pensamento desdobra-se em três fases: contextualização dos fenômenos em sua totalidade, distanciando-se do paradigma simplificador moderno (pressuposto da complexidade); reconhecimento de que o mundo é um sistema inacabado e estando em permanente inacabamento e exigência dos sujeitos por ações conscientes responsáveis com a transformação do ambiente (pressuposto da instabilidade); e reconhecimento da impossibilidade de produção de um conhecimento objetivo, pois a realidade é subjetiva, relacional e fruto de representações do eu a partir do outro (pressuposto da intersubjetividade) (MORAES, 2004).

O paradigma da complexidade e o pensamento ecossistêmico da educação propõem, assim, uma visão de ser humano integral, que modifica o mundo não somente por intermédio da razão, mas também das emoções, sentimentos e intuições. Devido a isso, a educação precisa propiciar aos sujeitos uma formação que seja transdisciplinar, focada na multidimensionalidade humana, nas múltiplas inteligências, abarcando aspectos biológicos, físicos, mentais, psicológicos, culturais, estéticos, sociais, espirituais, cósmicos e outros mais, através do reconhecimento dos múltiplos estilos de aprendizagem (idem).

Nessa direção, a educação ambiental enfatiza a formação de sujeitos conscientes da condição humana e do seu lugar no mundo, que estejam criticamente atentos à responsabilidade, à solidariedade e à justiça social, através de um sentimento de pertença ao mundo fundamentado no amor pelo cosmos e pelo outro, sendo um instrumento para a libertação de um ego ilusório que se curva diante da hegemonia dominante que aliena (LOUREIRO, 2012b). O sujeito formado é, então, um cidadão planetário, corresponsável com o ambiente.

Desse modo, o currículo perpassado pela premissa de uma formação orientada pelo sentimento de pertencimento ao ambiente pode ser um campo de enfrentamento aos paradigmas antropocêntricos e à reprodução de práticas tradicionais voltadas para a

conformação dos sujeitos na perspectiva individualista. Faz-se necessário pensar a formação dos sujeitos fundamentada em princípios ideológicos e pedagógicos que buscam a ressignificação dos mecanismos que mantêm o *status quo* da sociedade em prol de uma nova realidade socioambiental (GUIMARÃES, 2012).

Para isso, três pontos são fulcrais na formação do professor: 1) compreender e acreditar que a educação tem potencial transformador; 2) reconhecer-se como integrante do ambiente; 3) reconhecer-se como sujeito histórico agente. Esses pilares são fundamentais porque a formação docente precisa ter como fundantes a experiência e a reflexão, que ocorrem por meio da aquisição de conhecimentos contextualizados (ARAUJO, 2010).

Quando falamos que a educação tem um potencial transformador, não temos o objetivo de transferir para ela uma visão salvífica, responsabilizando-a pela resolução dos problemas entranhados na sociedade, mas sim o pensamento de que ela é uma via para a transformação do *status quo*. É uma via, porque jamais é uma ação neutra; é uma forma de intervir no mundo a partir do *desocultamento* da ideologia dominante, conforme afirmou Freire (1996).

Em consonância com o que afirma Loureiro (2012b), afirmamos que tanto a educação quanto a formação ambiental não podem ser uma modalidade de ensino, um tema ou um conteúdo, pois, antes de tudo, são um campo político e ideológico demarcado por limites e possibilidades. É um processo dinâmico, na medida em que cria e transforma criticamente as relações sociais; contraditório, quando se esquia da reflexão e atua como reproduzidor dos ideais do sistema capitalista; e dialógico, no momento em que se consolida através do diálogo que emerge dos afinamentos e desafinamentos de todos os envolvidos no processo.

Do ponto de vista curricular, a formação ambiental é uma dimensão desse processo educativo e, como tal, deve não só perpassar transversalmente o currículo, mas também estar presente implícita e explicitamente em todos os elementos que o compõem, em todos os níveis de ensino. Quando atravessam o currículo, os conteúdos pertencentes às disciplinas necessitam ser refletidos e ressignificados. Assim, tenciona a busca por pressupostos e projeções da aprendizagem que vislumbrem a formação de cidadãos não só para a vida na sociedade do conhecimento, mas também para a cidadania planetária e para uma vida sustentável. Isso implica uma desacomodação da zona de conforto, tanto da parte de quem forma quanto de quem está se formando.

Todavia, essa formação exige do professor que ele seja reflexivo. E o que vem a ser esse professor reflexivo? É aquele que está continuamente refletindo criticamente sobre a prática que, quando ocorre sem rigorosidade metódica, produz um saber ingênuo, segundo

Freire (1996). Ou, ainda, é aquele que está imerso no circuito ação→reflexão→ação, que concebe a si mesmo e a sua prática pedagógica como objetos de estudo e de reflexão, que entende a ação educativa como espaço de formação e a práxis docente como ponto de partida de uma espiral infinita que reflete e, por fim, aquele que ressignifica o processo de ensino-aprendizagem.

Pautada nessa perspectiva, a formação ambiental implica “um processo mais orgânico e reflexivo de reorganização do saber e da sociedade na construção de novas capacidades para compreender e intervir na transformação do mundo” (LEFF, 2007, p. 254), balizado pela compreensão de que é uma formação permanente e, no âmbito da docência, que é intrínseca ao entendimento de que, ao formar, está-se também se formando em um processo mútuo.

Contudo, essa propositura não é tarefa fácil e são muitos os percalços encontrados pelo caminho, por mais que as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental apontem orientações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico fundamentadas nessa discussão, quando reconhecem que

o atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental (BRASIL, 2012b, p. 01).

Embora esteja bem discernido no documento o que se concebe por educação ambiental e que tal concepção apresenta condições adequadas para o alcance da formação ambiental em todos os níveis de ensino, muitas das proposições elencadas na educação formal versam sobre uma formação pautada na **informação ambiental**, que prioriza discussões relativas à transmissão de informações acerca das questões ambientais, muitas vezes reproduzidas de materiais didáticos e/ou midiáticos, sem que haja uma postura reflexiva sobre o que é transmitido e sobre os impactos dessa transmissão.

Por conseguinte, essa formação fundada nesse pressuposto informativo também promove uma **conformação ambiental** dos sujeitos frente à atual situação ambiental, quando deixa de oportunizar aos alunos a percepção do potencial transformador que esse processo tem. Seja por meio de elementos conteudísticos, seja por meio de elementos atitudinais e de concepções antropocêntricas do ambiente e conservacionistas da educação ambiental, esse tipo de formação ocorre com frequência nas ações denominadas de armadilhas paradigmáticas, que reproduzem a máxima da ideologia dominante e propagam a ideia do individualismo sob o lema de que é preciso que cada um faça a sua parte, a fim de alcançar a

solução da problemática socioambiental na qual estamos inseridos, conformando-os, dessa forma, na lógica do $1+1=2$ (GUIMARÃES, 2011).

A situação se agrava mais quando os currículos de cursos de formação de professores se pautam em proposições fragmentadoras reduzidas à máxima de que cada componente curricular é responsável por abarcar conteúdos específicos e, dessa forma, limitam as discussões ambientais a disciplinas específicas. Esse modelo de formação contribui para que sejam formados multiplicadores de uma educação ingênua que, traduzida na práxis pedagógica, (con)formará novos sujeitos, legitimando, assim, a manutenção do *status quo* da sociedade.

Considerando, então, que o papel da formação em todos os níveis de ensino é um compromisso sociopolítico para o enfrentamento da servidão do currículo à manutenção da educação para o capital, faz-se relevante refletir sobre uma formação crítica mediante as questões ambientais e que seja capaz de fomentar ideais e proposições que vislumbrem a **transformação ambiental**, isto é, uma formação fundamentada em concepções epistemológicas de educação crítica, que têm como prioridade principal a emancipação do sujeito (LOUREIRO, 2012b). Essa emancipação ocorreria em uma concepção holística do ambiente, que considera as infinitas interações entre os diversos componentes vivos e não-vivos de um sistema complexo, como é o meio em que vivemos (CARVALHO, 2012; LEFF, 2007); no entendimento de que é preciso educar para a sustentabilidade e, para isso, é preciso educar para uma globalização solidária, atendendo a valores éticos e espirituais do ser humano e não para uma globalização competitiva, que está subordinada às leis do mercado, conforme defende Gadotti (2005a); e, por fim, nos princípios da reflexividade na docência e na lógica de que 1 com 1 é sempre mais que dois, isto é, representa um valor maior, coletivo e colaborativo (GUIMARÃES, 2011).

Para compreender essa lógica, adentramos ao ponto dois. Formar-se ambientalmente implica compreender o ambiente como uma rede de interações sociais resultante de formas de apropriação social da natureza e da cultura, pautadas a partir de uma racionalidade refletida sobre o mundo atual e que vislumbra uma reconfiguração sobre os modos de pensar e de agir.

Considerar esse entendimento significa pensar uma formação centrada na necessidade da coletividade nas ações relacionadas ao ambiente. A soma das forças dentro do coletivo mobiliza resultados maiores que os mobilizados na lógica individualista, propiciando o enfrentamento da postura antropocêntrica. Essa compreensão significa uma formação ambiental imersa no circuito ação→reflexão→ação.

Buscar a superação da postura antropocêntrica desdobra-se no ponto três, pois consiste em elucidar que a práxis pedagógica deve ser orientada pela consciência histórica e pela reflexão sobre a agência no contexto histórico. Isso porque os acontecimentos que constituíram a história do ser humano e do meio tal qual conhecemos, assumiram a postura de invisibilizar discursos e lutas dos que tentavam agir remando contra o curso do rio que seguia para o progresso e para a legitimação da apropriação e da utilização impensada do ambiente, em prol da cristalização da hegemonia dominante proveniente do sistema capitalista e, conseqüentemente, para o estado de crise.

Nesse sentido, o processo de formação precisa priorizar o entendimento de que a problemática ambiental é um desdobramento das inúmeras modificações ambientais e das ações humanas no ambiente, que se agravou ao longo da história, configurando-se como um produto histórico. Logo, se a agência das ações antrópicas contribuiu para o agravamento de uma problemática socioambiental, há que se reconhecer a importância da agência da desinvisibilização das lutas, que contribuem e são necessárias para a reversão dessa situação, transformando a realidade produzida em uma nova realidade para as gerações futuras.

Pensar a transformação social a partir da agência no processo de formação assume um caráter cada vez mais emergente na sociedade atual, pois o estado de crise agrava-se a passos largos e o professor precisa estar consciente disso e de sua capacidade de agência no enfrentamento a esse estado de crise.

2.2.1.A formação ambiental docente como mobilizadora da caminhada

A formação de professores é, hoje, permeada por pedras no caminho da docência, sobremaneira, quando se pensa na educação ambiental. Entendemos que, para além da formação profissional, é um constante formar-se e mobilizar-se a contribuir para uma formação de educadores corresponsáveis e agentes no processo de desinvisibilização das lutas, fazendo nascer, por entre as pedras, flores que posteriormente serão colhidas. Mas como isso pode ser feito? Não há certezas, mas vias podem ser apontadas para que essa quimera, que defendemos aqui como propriedade da formação docente, possa ser alcançada.

Partindo das reflexões de Nóvoa (1992), formar professores transcende a formação para uma profissão, pois busca estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que mobiliza um trabalho de reflexão e de reconstrução permanente sobre práticas, dando estatuto aos saberes da experiência, muitas vezes desvalorizados em detrimento da supremacia do conhecimento científico histórica e culturalmente instaurado nas universidades. Para além, a formação de

professores deve ser fundamentada na dimensão coletiva, que prioriza a contribuição para a emancipação profissional, que leva os sujeitos a refletirem sobre o campo de formação como um campo do “formar-se” e não do formar o outro, uma vez que são as próprias experiências que assumem o papel de uma formação que é permanente.

O professor que reflete sobre a ação pedagógica, considerando o seu tempo, as suas possibilidades e os seus limites, compreende que os cursos de formação de professores não são estruturas acabadas, mas uma espécie de laboratório; um espaço no qual, a partir das lacunas, há condições de se pensar sobre quem e para que se está formando.

Essas lacunas, fraturas que encontramos na cristalização de tradições e de currículos, emergem para os cursos formadores de professores na condição de campos de luta, que podem ser interpretados como oportunidades para a ampliação de discussões sobre o ofício docente enquanto uma práxis social que se distancia da reprodução de discursos e práticas informadores e conformadores, pautando-se em ações que mobilizam a transformação social.

Ao analisarmos a palavra transformação, percebemos que duas importantes palavras derivam dela. Desmontando-a, encontramos a palavra central, *forma*, que, originária do grego, significa o conteúdo ou tudo que é visível aos olhos. O verbo decorrente de forma é formar, um verbo de ação que significa dar, estruturar ou conceber forma de algo. Na formação docente, o sujeito responsável por executar esse verbo é o professor, que tem a tarefa de mediar a construção do significado dos conteúdos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Daí, já se depreende que formar é, por essência, criar condições para a mudança de lugar dos sujeitos, partindo da saída do senso comum para a aquisição de conhecimentos científicos ambientados e contextualizados das experiências provenientes do senso comum.

Outra palavra que está dentro da transformação é *ação*. De acordo com a Filosofia, ação diz respeito a algo que pode ser feito por pessoas e, já em Aristóteles, ação é o que deve ser feito a partir da ética. Do ponto de vista sociológico, ação é uma atividade humana inscrita no âmbito da ética e da moral, que está sempre relacionada ao outro, partindo do preceito de que há sempre uma intenção mútua de agência entre os sujeitos, conforme pensou Weber (1997).

Desse modo, ação remete diretamente ao significado de uma dinâmica humana, fundada na ética e na moral em relação ao outro e, partindo para a discussão ambiental, em relação ao meio. Assim, podemos dizer que a formação docente implica o desenvolvimento da capacidade de agência dos sujeitos, através da aplicação dos conteúdos científicos adquiridos na vida prática para o enfrentamento e para a resolução de questões.

Quando ressignificada pelo prefixo latino *trans-*, a palavra formação assume o significado de mudar a forma. E, no cenário da formação docente, mudar a forma significa mudar a forma de pensar e de compreender currículos, instituições e práticas pedagógicas, retornando a discussão para o professor reflexivo. Transformar, então, é uma ação inerente à formação de professores, indissociável do processo educativo e inescapável à práxis docente.

E, se a transformação está na essência da formação docente, mobilizá-la é uma propriedade dessa ação, ao mesmo tempo em que se revela um desafio. Como aponta Charlot (2013), a mobilização é um fenômeno interno, movido por desejos que se refletem em ações externas, em prol da satisfação desses desejos; é algo característico do ser humano. Todos somos mobilizados por algo e mobilizamos ações em busca desse algo e, com os professores, não é diferente. Professores podem estar mobilizados a buscar uma educação melhor, um outro mundo em que acredite ser possível, bem como a ajudar a perpetuar a hegemonia dominante, por acreditar que esse é o caminho mais acertado para o mundo no qual vivemos, afinal, como bem apontou Freire (1996), a educação é um ato político e ideológico. E é aqui que reside o desafio.

O desafio ao qual nos referimos diz respeito a acreditar que uma forma de viver mais justa e igualitária socialmente, que tem como fundante a premissa da coletividade, da alteridade, do respeito e da tolerância, é possível, pois o estado de crise instaurado tem levado muitas pessoas ao individualismo e à descrença em outras formas de relacionar-se, sobremaneira, porque, intencionalmente planejado, esse vem a ser o objetivo da sociedade do capital (BAUMAN, 2008).

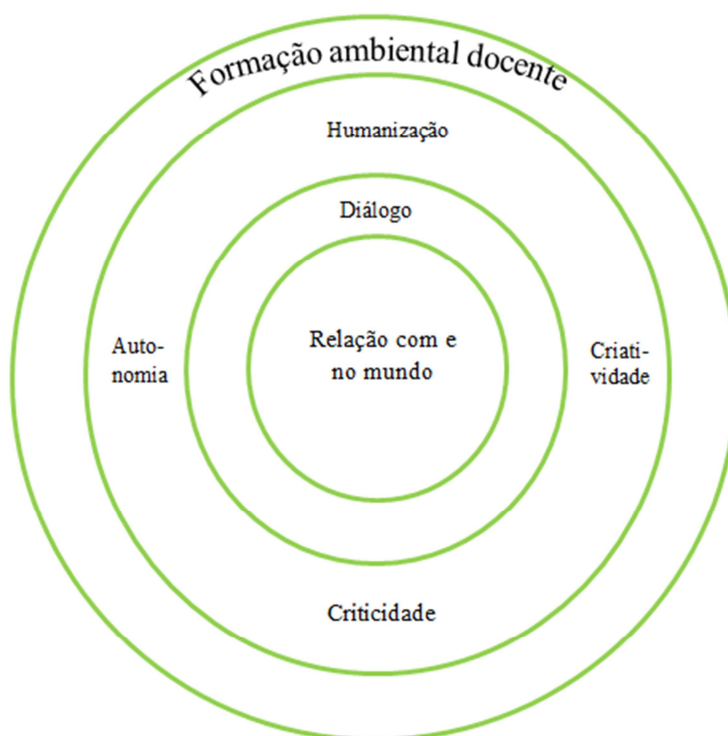
Recuperar e alimentar a crença em uma sociedade melhor é um dos passos mais importantes para tornar-se um sujeito agente da transformação social, imbuído pela mobilização do desejo de contribuir para a concretização desse fato. No ciclo do formar formando-se, esse é um exercício diário e um exemplo de agência e de enfrentamento aos desdobramentos do estado de crise e isso implica uma formação ambiental.

Portanto, formar-se professor, a partir da perspectiva da formação ambiental, não é colocar em segundo plano as especificidades dos elementos curriculares, mas compreendê-los como inscritos no meio e instrumentalizados por sujeitos que são frutos da história e do campo social e, nessa condição, agentes da transformação social que, quando ocorre, transforma, consequentemente, o ambiente a partir da problematização da realidade, da construção de valores e do estabelecimento de atitudes e de comportamentos em práticas, como argumenta Loureiro (2012a). Para esse autor, essa formação seria o que podemos

compreender por formação consciente fundamentada no diálogo, reflexão e ação no mundo, ideia remetida ao pensamento freireano.

Desse modo, à luz dos pensamentos de Freire (1996) e de Loureiro (2012a), formação docente e formação ambiental não são processos distintos, mas intrínsecos e entremeados a ações humanizadas. Essas ações, oriundas do ato criativo e imbuídas de criticidade em prol do desenvolvimento da autonomia por meio do diálogo e da reflexão sobre o mundo e a relação existente nele e com ele, têm a finalidade de promover uma formação crítica que reflexiona os saberes ingênuos produzidos pela ação espontânea, isto é, realizada sem rigorosidade e sem reflexão (Figura 04).

Figura 04 – Estruturação da formação ambiental docente



Fonte: Elaborado pela autora com base nas obras de Freire (1996), Loureiro (2012a) e Araujo (2012).

Uma questão que destacamos e que trataremos a partir de agora no âmbito da formação ambiental diz respeito à educação do campo. Sabemos da importância de discuti-la em todos os contextos educacionais, mas debruçar-nos-emos, especificamente, sobre a educação do campo, pelo fato de as discussões relacionadas à perspectiva ambiental do processo formativo do campo ainda serem escassas, sobretudo, no tocante a essa nuance na formação de crianças.

2.3. Delimitando o rumo a seguir: a formação ambiental na educação do campo

Chegamos a mais um trecho da caminhada e deixamos para trás a encruzilhada que dissociava a dimensão ambiental da educação do campo. Seguimos agora uma estrada una e indivisível. E, dentre todos os contextos em que é possível discutir a formação ambiental, a educação do campo desponta como um *locus* que carece de olhares e proposições voltadas para suas especificidades, sobretudo, no cenário atual, em que o atendimento aos objetivos da sociedade capitalista tem se afirmado como imperativo dos *modi vivendi* e *operandi* do campo.

A esse respeito, Guimarães (2015) argumenta que, mediante esse cenário, as atividades econômicas seguem o fluxo centro→periferia, em uma relação que inicia crescente e vai decrescendo à medida que vai chegando ao ponto final. Nesse sentido, o autor analisa que na relação que há entre a zona urbana e a zona rural, a primeira é compreendida como o centro e a segunda como a periferia, no que tange às relações de consumo. Contudo, mesmo havendo menos consumo no meio rural, as consequências da problemática socioambiental o tem acometido violentamente devido às intervenções humanas relativas aos modos de produção, que influenciam no equilíbrio do ambiente, rompendo, desse modo, com a ideia ilusória de o impacto ambiental no campo ser menor do que na cidade.

Esse impacto é decorrente, além da intensificação dos processos de erosão e de desertificação, da hegemonia do agronegócio, que fomentou representações patronais agrárias e estimulou a diferenciação de interesses entre as frações de classes que compõem o campo (LAMOSA, 2016). Tais representações galgam o poderio de classe dominante desde o início do século XX, quando assumiram a representação de patronato aliada a representantes do capital industrial e financeiro.

Essa busca pela hegemonia é antiga, pois a compreensão da conjuntura agrária do país perpassa pelo entendimento histórico da formação do espaço agrário, que hoje concentra uma grande dimensão territorial de latifúndios em relação às pequenas e médias propriedades. Talaska (2017) evidencia essa situação, ao realizar um estudo que comprova, mediante os dados cadastrais do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) coletados em 2014, que a ocupação latifundiária brasileira corresponde ao total de 12.845.381,8 hectares distribuídos entre 182 propriedades concentradas nas regiões Sudeste e Centro-Oeste e complementa: “a área ocupada por esses latifúndios é superior à área territorial do estado de Pernambuco (9.814.911,9 ha), ou de Santa Catarina (9.573.397,8 ha)” (idem, p. 201).

O autor aponta ainda que a origem dessa distribuição desigual de terras remete ao período da colonização, que instaurou como procedimentos burocráticos para a exploração do solo brasileiro o sistema de capitanias hereditárias e de sesmarias. Tal sistema, pela mão da Coroa, distribuía as terras para cultivo entre nobres, militares e navegadores, que as “arrendavam” aos camponeses excluídos do acesso a terra e necessitados dela para a própria subsistência. Essa situação perdurou até os anos 1850, quando a terra adquire valor de mercadoria e sua ocupação ficou alienada ao título de posse (compra) e não mais a sua utilização. Martins (1981) destaca que esse fato foi o triunfo dos que viriam a ser os grandes fazendeiros e que utilizariam a terra como cativo de índios, escravos, posseiros e camponeses, em prol de produção de renda capitalizada e do pacto da elite da época que explorava a força de trabalho.

Em conformidade com Marés (2003), com o advento da República, a situação não se modificou muito e as terras devolutas (aquelas que não possuem títulos legais de aquisição) passaram a ser reconhecidas como terras públicas, mesmo que nelas estivessem índios, camponeses, pescadores e quilombolas que retirassem dali a sua subsistência. Esses grupos, ignorados pelo Estado, foram “limpados” dessas terras por meio de força pública, em nome de seu uso público.

E mais uma vez, durante o período do regime militar no país, os camponeses sofreram um forte impacto no que diz respeito ao uso da terra, pois, ao proclamarem o Estatuto da Terra, os militares previram a desapropriação de áreas consideradas minifúndios que não tivessem a taxa regularizada, bem como a mecanização das atividades agrícolas, além da expansão da utilização das terras amazônicas (MARTINS, 1999).

É importante salientar que toda essa situação não ocorreu de forma pacífica. Houve movimentos de resistência desde a época do Império e que se intensificaram durante a República, reivindicando não somente o acesso a terra, mas também a relação que se tinha com esta, os modos de produção, a cultura, os valores e a identidade camponesa. Isso ocorreu por meio de um processo de acultramento em proporção nacional alavancado pelo Estado, que disseminou o urbanocentrismo no campo e reduziu a definição de camponês aos aspectos geográficos, como bem aponta Blanc (2014).

Em relação à identidade e ao pertencimento do povo do campo, é possível refletir que esse cenário decorreu da forma como o sistema capitalista, essencialmente expansivo, tem se alargado no campo. Segundo Williams (2011), isso acontece porque, com a expansão da globalização e com o estabelecimento de regras homogêneas de entrada para o mundo global,

os espaços rurais começam a vivenciar uma espécie de desmarcação dos seus limites, imposta pela entrada de novas tecnologias e formas de produção.

Por conta do modo como o sistema capitalista, por meio da globalização, se apropria desse espaço, os sujeitos que nele vivem acabam sendo cooptados pela sociedade do consumo, que instrumentaliza desejos e atrai cada vez mais um quantitativo maior de consumidores de diversas searas, desde o produtor do agronegócio ao agricultor de subsistência. Assim, com o sentimento de pertencimento invisibilizado e a identidade pulverizada pelos modos de vida urbanos, esses sujeitos viventes do campo não se reconhecem como tal e passam a desconhecer as características dos laços de paridade que sumariamente estiveram ali presentes, passando a reconhecer características coagentes enredadas por esse sistema.

Um dos motivos para que isso aconteça é a desvalorização histórica do campo e de seus viventes. De acordo com Raymond Williams (2011), historicamente, a dicotomia campo-cidade é fruto do modelo de produção capitalista, que apregoeou a ideia de que o campo era um fornecedor que abastecia os centros urbanos que, por sua vez, eram caracterizados pela centralização do poder, pela burocratização de serviços e pelo acesso à riqueza. Devido a isso, ao campo era destinada a referência ao passado e à cidade, a referência ao futuro.

Na literatura, as referências ao campo, analisa o autor, também contribuíram para a acentuação e a naturalização dessa visão, visto que, nas obras literárias dos séculos passados, eram empregadas terminologias relativas aos espaços rurais, que desempenharam a função de criadoras de distinções sociais como “lavra” e “pastoreia”, termos jamais empregados na referência aos espaços urbanos. Através das análises de Williams (2011), nota-se que os discursos e representações referentes ao campo, construídos historicamente, apresentaram-se (e deixaram resquícios) como um limite segregativo entre os que tinham acesso ao capital e os que a ele serviam.

Tacitamente, a conjuntura histórica apresentada junto a esse modo de conceber o campo ocasionou a ideia de que esse lugar é uma realidade voltada para o atraso, permeado por sujeitos considerados arcaicos, sem conhecimento, sem educação, sem inserção nas regras do mercado, portanto, um sujeito excluído do estatuto do capital. E ninguém se sente bem na condição de excluído. Logo, são buscadas as vias que permitirão a inclusão no sistema excludente.

Mediante esse cenário, o processo formativo direcionado aos sujeitos do campo precisa conceber algumas questões como escopo da formação: reconhecimento de que a escola tem uma dívida histórica com as populações rurais, devido à subalternização da cultura

e dos modos de vida pertencentes ao campo, em detrimento da primazia da cultura e dos modos de vida urbanos; percepção de que a vida no campo precisa ser, além de mantida, valorizada em todas as suas especificidades; e, por fim, garantia do direito à escolarização do sujeito do campo no campo, respeitando a sua identidade, conforme preconizam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) (2002) e o Decreto Nº 7.352/2010, que dispõem sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, documentos vigentes nos dias atuais.

O estabelecimento das diretrizes supramencionadas é um dos marcos regulatórios fulcrais no que concerne à educação do campo, visto que são direcionamentos que vêm romper com a perspectiva de educação com a qual era tratada a educação desenvolvida nos espaços rurais antes da instituição de tais diretrizes. Esses direcionamentos são, depois, ratificados pela Política de educação do campo, pois, até antes de suas homologações, a formação dos sujeitos do campo era remetida à educação rural e ao ensino agrícola, conforme demonstra o relatório sobre educação do campo elaborado em 2012, pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Ainda segundo esse relatório, no cenário histórico da educação brasileira,

a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses (BRASIL, 2012, p. 11).

Propostas de educação escolar voltadas para os interesses dos camponeses só passaram a ser evidenciadas a partir de 1988, com a promulgação da Carta Magna, mas, ainda assim, havendo frestas para que as especificidades das diferenças culturais e regionais continuassem remetidas ao ensino rural, ao tratamento periférico da educação escolar do campo, ficando a luta pela educação do campo a cargo dos movimentos sociais que intensificaram suas atividades no início dos anos 1990 e, em 1996, com a LDB, puderam observar, pela primeira vez, o reconhecimento à diversidade sociocultural e ao direito à igualdade e à diferença dos sujeitos que compõem a educação nacional, por meio dos artigos 26 e 28 da referida legislação (BRASIL, 2012).

Em decorrência das lutas dos movimentos sociais que angariaram apoio de instituições sociais, nos anos 2000, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação

na Reforma Agrária. Por meio desses documentos, a educação ofertada no campo deixou de ser direcionada somente para os sujeitos da floresta, pecuária, minas e agricultura e passou a incluir os sujeitos pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, avançando, dessa forma, na compreensão de que o campo não está relacionado somente a áreas de produção econômica situadas em perímetros não urbanos, mas, fundamentalmente, a relações de produção das condições da existência social, a múltiplas alternativas de vivência da sociedade humana e à relação entre os sujeitos e o ambiente no qual vivem (BRASIL, 2012). Essa compreensão foi ratificada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, homologadas em 2013.

Nesse sentido, faz-se relevante discutir a diferença entre educação rural e educação do campo, para explicitar os motivos que levam este estudo a se debruçar sobre esta última. Fernandes (2006) aponta que a primeira é originária de premissas ancoradas no modelo econômico desenvolvimentista do agronegócio, enquanto que a segunda é fruto das demandas de movimentos camponeses e de lutas sociais que batalharam por uma política educacional que tem como princípio o protagonismo camponês, sua cultura e suas necessidades.

Em meio às análises literárias e documentais acerca da educação rural, observa-se que há uma estreita relação entre o uso da terra e o desenvolvimento agrícola do país e a educação, utilizada como instrumento de disseminação ideológica dos objetivos do capital. Em consonância com os estudos de Ribeiro (2015), a educação rural, desenvolvida no Brasil no período pós-guerra, assumiu, implicitamente, os interesses expressos na cooperação firmada com os Estados Unidos. Essa nação visava expandir o projeto de produção econômica capitalista, através da preparação de agricultores aptos para alargar a produção agrícola com o uso de máquinas e importação de insumos impingida pelos estudos técnicos para o país e para o controle da produção de subsistência, que ficava refém das políticas públicas voltadas para o agronegócio e acabava tendo que se submeter à lógica imposta pelo sistema capitalista.

A fim de promover a disseminação ideológica necessária ao projeto capitalista, os conteúdos veiculados pela Educação Rural tratavam de rascunhar o Brasil como um lugar atrasado, que necessitava do alargamento da produção agrícola, inclusive, em áreas de floresta, para alcançar a noção de progresso incutida nos sujeitos por meio do currículo. A inculcação ideológica perpassava também pelo incentivo do êxodo dos pequenos agricultores para os grandes centros urbanos, com o objetivo de ampliar os latifúndios, pela desaprovação da luta pela reforma agrária repreendida pelo Estado e pela deslegitimação do sentimento de pertencimento e das relações dos sujeitos com a terra (CUNHA, 1980).

Decorrente da luta de movimentos sociais camponeses que refutavam essa proposta educacional, a educação do campo, que tem suas raízes fincadas nos movimentos de educação popular decorrentes da década de 1960, emergiu com mais robustez na década de 1980, quando a Constituição Federal assegurou que a educação passava a ser direito de todos e dever do Estado e, posteriormente, quando a LDB instituiu um artigo para a educação do campo, que assegura que os sistemas de ensino devem adequar o ensino às peculiaridades da vida rural de cada região (BRASIL, 2017, Art. 28).

Diferentemente da Educação Rural, a educação do campo está fundamentada “na situação social, política e pedagógica, pensada a partir dos próprios sujeitos a que se destina” (PIRES, 2012, p. 89). Arroyo, Caldart e Molina (2011) argumentam que a educação do campo nasce da interrogação dos olhares preconceituosos sobre o campo, do questionamento do lugar que ocupam no desenvolvimento do país, da luta pelo direito ressignificado dos sujeitos do campo à educação que os reconhece em suas especificidades e as assegura no currículo e no trabalho pedagógico.

Brandão (2016) afirma que a educação do campo assume a luta da retirada da imposição do modelo de vida urbano e dos vislumbres do modelo econômico capitalista, buscando constituir o campo como um lugar de vida digno e significativo; ressignificar o sentimento de pertencimento dos sujeitos ao campo, historicamente desvalorizados; promover uma cidadania do campo, ou seja, uma formação que tenha como foco o reconhecimento crítico da cultura do campo e da identidade de seus sujeitos de forma emancipatória e o fortalecimento da agricultura familiar e das relações com o ambiente.

Sob essa óptica, a educação do campo é entendida como um processo que subsidia a emancipação da consciência do sujeito do campo, como sujeito de direitos e, entre esses direitos, está o de ter acesso a uma educação fundamentada nas especificidades do contexto no qual vive. Essa educação reconhece a riqueza cultural desse lugar e avança para a superação da visão homogeneizadora de uma formação historicamente constituída a partir da visão da cultura hegemônica; trata os valores, as crenças e os saberes do campo de maneira depreciativa, sem considerar as matrizes culturais da dinâmica do campo, instigando, dessa forma, a crença de que as experiências humanas urbano-industriais são as mais esperadas. Por isso, é preciso formar todos para experiências modernas de produção e mercado (ARROYO, 1999). Quando esse modelo de formação homogeneizante é imposto ao campo, provoca um ocultamento dos que nele vivem e um etnocídio de suas identidades, ou, nas palavras de Clastres (2004), “a destruição sistemática dos modos de vida e pensamento de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição [cultural]” (p. 83).

Em linhas gerais, Buczenko (2018) destaca que a educação do campo caminha na direção da concepção problematizadora do mundo, enquanto que a educação rural está atrelada à concepção de educação bancária. A primeira põe em evidência o homem e a mulher como sujeitos históricos e escolares; enfatiza a sustentabilidade socioambiental e a necessidade de transformação do *modus operandi* capitalista; indaga o funcionamento da escola e busca articular projetos comunitários e de país a ela; valoriza o trabalho, a cultura e a identidade do povo do campo e preocupa-se com a formação humana. Já a segunda, direciona-se pela ideologia do capitalismo agrário, que vê a produção de subsistência como um atraso; investe pouco na escola pública, que tem como foco levar o conhecimento prescritivo aos sujeitos “ignorantes” e é organizada estritamente pela gestão escolar, sem o envolvimento da comunidade.

Em termos de políticas públicas, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) – reiteradas pelas Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (2008) – trazem no seio de seus princípios a concepção da escola do campo como espaço de valorização dos sujeitos e de seus respectivos saberes. Além do mais, objetivam oportunizar uma nova forma de compreender o mundo por parte desses sujeitos, que estavam vendados pela visão de mundo urbana, e por parte de toda a sociedade, à medida que reconhece o valor e a função dos sujeitos do campo e valoriza suas identidades e modos de vida.

Desse modo, podemos afirmar que a educação do campo dialoga com a proposta de formação ambiental aqui explicitada e converge para a perspectiva de formar sujeitos emancipados que terão condições de refletir sobre o pertencimento ao ambiente e sobre suas identidades, de perceber as inter-relações nas quais estão envolvidos e a sua posição no contexto, implicando, assim, a representação da realidade sob o olhar da emancipação, pois

participação social, práxis, visão problematizadora da realidade, prática pedagógica, nova concepção de sociedade e valorização da coletividade acabam por compor um conceito que une as expectativas de quem luta por uma educação ambiental crítica e emancipatória, assim como quem defende uma educação do campo (BUCZENKO, 2018, p. 100).

Do ponto de vista da educação ambiental crítica, Loureiro (2012b) afirma que a emancipação pode também ser compreendida como capacidade de transformação de pensamentos e ações. Esses pensamentos e ações deixam de ser alienados às armadilhas projetadas pelo capitalismo para a sociedade do consumo e passam a estarem fundados nas atitudes relacionais de cuidado ao ambiente; na percepção da complexidade da realidade, que

desvela as relações sistêmicas do mundo; na participação social e no exercício da cidadania, que refletem em comportamentos éticos; no enfrentamento à problemática ambiental, a partir da compreensão do seu contexto sócio-histórico e na busca pela superação dos padrões individualistas, em prol do prevalecimento da justiça social, do bem-estar coletivo, da equidade e da solidariedade.

Reverberando a perspectiva crítica da formação dos sujeitos do campo, afirmamos a significância de refletir sobre o papel do professor nesse contexto, enquanto um intelectual orgânico à luz do pensamento gramsciano. Em conformidade com Capelo (2013), no meio rural, o professor ainda é visto como uma liderança e como um sujeito que tem a possibilidade de promover mudanças, visto que possui conhecimento e um grau de estudo que pode auxiliar a comunidade na luta por seus direitos.

O professor, por sua vez, tem a capacidade de enxergar o campo como um ambiente complexo e permeado por tensões hierarquizantes nas relações de classe engendradas nos anseios da sociedade capitalista. Ainda diante dessa compreensão de mundo, tem também a capacidade de proporcionar reflexões que influenciarão as decisões e as atitudes de um grupo de pessoas e que proporcionarão a elevação cultural dos sujeitos, por meio dos conteúdos e debates ensinados e mediatizados na sala de aula, bem como por meio da promoção de senso crítico acerca da realidade na qual os sujeitos estão inseridos. Na medida em que desenvolve esse trabalho, apresenta-se como um intelectual orgânico porque questiona e enfrenta a reprodução da continuidade histórica testificada pela escola e fortalece a luta contra os propósitos da classe dominante (GRAMSCI, 2014).

Formar ambientalmente sujeitos do campo perpassa substancialmente por essas questões, pois a formação ambiental implica não só considerar as intencionalidades presentes na educação do campo e na educação ambiental crítica, mas também propor formas de enfrentamento à cultura escolar instituída em uma monocultura do saber que privilegia a etnia branca, o gênero masculino e os espaços urbanos, silenciando e marginalizando os elementos distintos desse imperativo, em prol de uma hierarquização da estratificação social; assim como promover novas formas de perceber e compreender o ambiente, suas inter-relações e nosso lugar inter-relacional; e fortalecer a cultura dos *modi vivendi* e *operandi* dos sujeitos do campo que resultarão em fortalecimento do sentimento de pertencimento e desinibilização da identidade.

Significa também promover não só uma formação pautada na sustentabilidade, que sensibilize e mobilize os sujeitos do campo a pensarem novas formas de relação com a terra, respeitando seus tempos e necessidades e priorizando o cuidado, mas também a manutenção e

as inter-relações do ambiente a partir de posicionamentos políticos de enfrentamento às práticas autoritárias e centralizadoras do campo, com vistas ao fortalecimento da luta pela terra e pela produção sustentável (PIRES, 2012).

Para tanto, a valorização da identidade e a oportunização do desenvolvimento de pertencimento que desvelam o significado e a importância dos lugares e modos de vida e, aqui especificamente, do campo, são essenciais e necessitam estar presentes nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas com a intencionalidade de orientar o desenvolvimento de uma práxis transformadora da realidade socioambiental, uma práxis que reverbera a dialogicidade entre a educação do campo e a educação ambiental suscitando formação ambiental.

Mas para que essa proposição possa ser viabilizada em consonância com as necessidades locais, torna-se necessário refletir sobre como as orientações elencadas nas diretrizes referentes à educação do campo e à educação ambiental têm se desdobrado no cotidiano escolar. Desse modo, analisaremos de que modo as proposições relativas à educação do campo e à educação ambiental no município de Simão Dias - SE estão concebidas e manifestadas nos documentos regulatórios da educação municipal da referida localidade.

2.3.1. A vereda entre a educação ofertada no campo e a formação ambiental no município de Simão Dias

Conforme mencionado anteriormente, os caminhos entre a educação do campo e a formação ambiental não se separam e há uma estreiteza nesse caminho, que é uma das veredas que anunciam a esperança e a transformação do modo como as discussões reducionistas relativas a essas dimensões educacionais são curricularmente realizadas atualmente.

O município de Simão Dias, localizado na mesorregião do agreste sergipano, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) coletados em 2017, conta com uma população de, aproximadamente, 40.838 habitantes distribuídos em uma extensão territorial de 599,62 km², que está dividida entre a sede e 72 comunidades rurais. De acordo com informações da Empresa de Desenvolvimento Agrário de Sergipe (EMDAGRO), a estimativa é de que, em média, 45% dessa população vive na zona rural.

Dentre essas 72 comunidades, 20 contam com escolas municipais de Ensino Fundamental. Entretanto, a Secretaria Municipal de Educação informou que não há, no município, uma política específica para as escolas situadas na zona rural e que a sua organização curricular será orientada pela Base Nacional Comum Curricular em um prazo de

dois anos, sendo orientada, no ano corrente, pelo Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe. No tocante aos projetos políticos pedagógicos (PPP), foi informado pela secretaria que as escolas ainda estão em fase de elaboração de tal documento, mesmo as escolas existindo há, aproximadamente, 20 anos, em sua maioria.

Segundo Lagoa (2019), a BNCC traz em seu conteúdo, de forma velada, uma ideologia de classe que atende aos interesses da hegemonia e amplia condições de legitimação do sistema capitalista, posto que busca homogeneizar o currículo e a educação brasileira em um cenário marcado por injustiças sociais e pela crise estrutural do sistema em questão a partir da orientação da educação para o atendimento de uma “formação dos filhos das classes trabalhadoras para o mercado de trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital deste novo século, voltadas para a acumulação flexível” (p. 12). Isso ocorre por meio do prevalecimento de competências e habilidades demandadas pelo mercado de trabalho pelos interesses das classes burguesas, mesmo tendo havido consulta pública à sociedade civil e a entidades como Universidades Públicas, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e Organização Não-Governamental (ONG) Movimento pela Base Nacional Comum.

Conforme aponta o *site* da ONG Movimento pela Base Nacional Comum⁷, essa entidade é liderada por representantes da classe empresarial (Instituto Inspirare, Fundação Getúlio Vargas, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna e “Movimento Todos pela Educação” – mantido pela Fundação Bradesco, Itaú Social, Gerdau e Vale) e, após o ano de 2016, teve seus objetivos fortalecidos, quando cargos estratégicos do MEC passaram a ser ocupados por pessoas que mantinham relações com partidos políticos aliados ao neoliberalismo e aos interesses empresariais, o que ocasionou a construção de uma terceira e última versão do documento concatenada com os anseios do sistema capitalista, sob a égide de discursos democráticos sustentados pela pseudogarantia de estabilidade financeira do país (LAGOA, 2019).

De acordo com Gentili (1996) e com Frigotto (2015), a ideologia neoliberal tem como foco a legitimação de formas de organização do trabalho que permitem a acumulação de capital pelo empresariado por intermédio da abertura de mercado, privatizações, terceirizações e flexibilizações de atividades laborais que exigem trabalhadores conformados

⁷<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

com baixos salários e más condições de trabalho, formados por um sistema educacional público ineficiente e de baixa qualidade. Esse sistema, por sua vez, abre espaço para a mercantilização do ensino, alicerçada pelas aspirações produtivistas e empresariais que transformam a educação em um produto mercadológico do sistema capitalista.

Nessa direção, a BNCC, ao definir as competências que são consideradas fundamentais para o desenvolvimento e a formação dos estudantes brasileiros matriculados na Educação Básica, leva em consideração o cenário embasado pelo ideário neoliberalista e os discursos dos que capitanearam a construção do documento, estabelecendo proposições homogeneizantes de uma educação nacional que determina, à luz do discurso de equidade, as escolhas e as exclusões que perpassarão a formação de sujeitos padronizados aptos para atenderem as exigências do mundo do trabalho e subjugarem-se a ele (CARVALHO et al, 2017).

Em meio às escolhas e às exclusões que prevaleceram na versão final da BNCC, observa-se que há omissão acerca da educação do campo e da educação ambiental, entre outras. Em relação à primeira, não há direcionamentos voltados para ela, deixando-a a cargo dos estados e dos municípios, devido a ser uma modalidade da Educação Básica, sem que haja qualquer menção ao campo ou às suas especificidades nas competências definidas. Em relação à segunda, esta é aludida como um tema contemporâneo a ser abordado, preferencialmente de forma transversal e integradora, a fim de promover “consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BRASIL, 2017, p. 09), conforme sinaliza a sétima competência geral da Educação Básica da BNCC.

Apesar de a BNCC apontar, como nota de rodapé, que a Política Nacional de Educação Ambiental e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental são os documentos que deverão ser utilizados para a abordagem da educação ambiental nos currículos a serem construídos a partir das orientações contidas na Base, verifica-se que há uma divergência de entendimento do que seja a educação ambiental entre o que consta na legislação e o que consta na Base, pois, enquanto a PNEA e as DCNEA entendem-na como dimensão da educação, a BNCC a reduz a um tema, transparecendo, desse modo, que a educação ambiental é um elemento secundário no currículo.

Sobre a competência relacionada à educação ambiental, verifica-se que há nela uma tendência à perspectiva crítica, quando traz a ética e o cuidado como valores atitudinais, porém, incorre no equívoco de responsabilizar os seres humanos pela incumbência de cuidar do planeta, dando a entender que são os únicos responsáveis pelos problemas socioambientais

e robustecendo o individualismo e a máxima do “cada um faz a sua parte”. Ao contrário, o que deveria ser enfatizado era o compromisso social e coletivo (LAYRARGUES, 2009), demonstrando, assim, que a BNCC fomenta, implicitamente, a ocorrência das armadilhas paradigmáticas salientadas por Guimarães (2011) nas práticas docentes que buscarem alcançar essa competência.

Ademais, verifica-se na competência em voga o incentivo ao consumo, utilizando-se como pano de fundo o conceito de sustentabilidade para transparecer a ideia de que a BNCC busca promover uma formação embasada em princípios sustentáveis. Entretanto, para que a aproximação com a sustentabilidade se torne verídica, far-se-ia necessário inserir na competência a redução do consumo e a proposição de alianças entre os múltiplos agentes sociais, a política e a economia, ao invés de uma estimulação (LOUREIRO, 2015). Quando a estimulação ao consumo se apresenta no currículo como uma competência educacional, o que se tem é uma educação a serviço da sociedade do consumo, que é a sociedade capitalista, por meio do que se convencionou chamar de desenvolvimento sustentável.

Na sociedade do consumo, o desenvolvimento sustentável é visto como uma saída para a perpetuação de uma visão eurocêntrica e colonizada de mundo, que associa felicidade e bem-estar ao consumismo, através do ensino de comportamentos considerados ecologicamente corretos, que têm a ver com o descarte, mas não com a sua origem, que se apropria de recursos e de relações de produção, ao tempo em que cria a ilusão de que todos poderão consumir uniformemente (ZACARIAS, 2009). Explicitado no currículo, o incentivo ao consumo e ao desenvolvimento sustentável propicia a realização de práticas de uma educação ambiental ingênua e reprodutora, em detrimento de uma educação ambiental crítica, conscientizadora, praxica e transformadora (LOUREIRO, 2015), que culminaria em formação ambiental.

O silenciamento da educação do campo na BNCC desvela o interesse em invisibilizar os próprios sujeitos do campo que (re)existem em seus modos de vida tradicionais e enfrentam a expansão ofensiva do agronegócio. Essa expansão se dá por meio da utilização da educação como instrumento para a negação desses sujeitos e de suas lutas e para o amadurecimento e fortalecimento dos interesses do empresariado em torno da obtenção de mão-de-obra de baixo custo com trabalhadores oriundos do êxodo rural e dos latifundiários em torno da consolidação da hegemonia do agronegócio e de seu crescimento a passos de acompanhamento do nível mundial (LAMOSA, 2016).

Como se observa, pautas que dizem respeito ao fortalecimento de sujeitos em situação de vulnerabilidade, como no caso dos sujeitos do campo, e ao ambiente são silenciadas e

diminuídas em função do objetivo velado de formar sujeitos para o mercado, para o aceite de relações injustas de trabalho, dotados de uma consciência ingênua e de discursos frágeis em torno do ambiente e não para o enfrentamento da problemática socioambiental nem para a valorização da identidade e do pertencimento. Tal silenciamento é verificado na BNCC quando campo e educação ambiental aparecem de forma pontual, conforme demonstra o quadro 02.

Quadro 02 – Abordagem do campo e da educação ambiental na BNCC (anos iniciais)

	Unidade Temática	Objeto do Conhecimento	Área
C A M P O	O sujeito e seu lugar no mundo	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	Geografia
	Mundo do trabalho	Trabalho no campo e na cidade	Geografia
	Mundo do trabalho	Processo de produção do espaço agrário e industrial e sua relação entre campo e cidade	Geografia
	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade	Geografia
	O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças	História
E D U C A Ç Ã O A M B I E N T A L	Vida e evolução	Seres vivos no ambiente	Ciências
	Vida e evolução	Interações que os seres humanos estabelecem entre si e os demais elementos vivos e não vivos do ambiente	Ciências
	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Condições de vida nos lugares de vivência	Geografia
	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade	Geografia
	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Produção, circulação, consumo e Impactos das atividades humanas	Geografia
	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Conservação e degradação da natureza	Geografia
	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Qualidade ambiental	Geografia

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A BNCC, diferentemente do arquétipo curricular tradicional, não é composta por disciplinas e conteúdos, mas por áreas que envolvem os componentes curriculares a serem estudados de forma interdisciplinar. Esses componentes são perpassados por objetos do conhecimento que assumem, também, caráter interdisciplinar, podendo ser abordados em várias unidades temáticas de várias áreas. Todavia, a partir do quadro 02, é possível observar que poucas são as possibilidades explícitas no documento para abordar o campo e a educação

ambiental, reproduzindo o atrelamento desses objetos do conhecimento às áreas de Ciências, História e Geografia.

Segundo Tristão (2002), a aproximação da educação ambiental com essas áreas e com a Biologia é a proposição que tem se efetivado na Educação Básica, através de práticas multidisciplinares e do desenvolvimento de projetos cooperados. Porém, é preciso observar que, após 20 anos da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, documentos que orientaram a interdisciplinaridade e a transversalidade, o que se vê na BNCC é a construção de um documento norteador da Educação Básica que conclama práticas interdisciplinares e integradoras na redação textual, mas incorre no equívoco da disciplinarização nos aspectos que indicam a operacionalização da prática.

Diante disso, afirmamos que a BNCC trouxe um silenciamento intencional das discussões ambientais críticas travestido de tema e de competência que responsabilizam o professor como agente encarregado de promovê-las em um cenário em que poucos professores tiveram acesso a discussões ambientais na graduação ou em cursos de formação continuada. Esses fatores ocasionam as armadilhas paradigmáticas e a negação de uma formação crítica, haja vista a perspectiva conservacionista presente na BNCC, que prioriza a conservação do ambiente para que seja possível a sua exploração (ARAÚJO, 2004).

O mesmo silenciamento intencional é direcionado à educação do campo, que nem é mencionada na BNCC. Mas, ainda mais alarmante que esse silenciamento, são os objetos do conhecimento destinados às discussões sobre o campo que nela se apresentam. Como se observa no quadro 02, estão em consonância com as proposições neoliberais apontadas por Frigotto (2015), Lamosa (2016) e Lagoa (2019). Verifica-se que a BNCC estabelece que as discussões relacionadas ao campo devem ser voltadas para o mundo do trabalho e para o alinhamento do uso lucrativo da terra, não havendo espaço curricular para resistência, identidade e pertencimento.

Em que pese essas críticas, observa-se também que a proposição de unidades temáticas possibilita o encontro e a articulação de múltiplos objetos do conhecimento e, nesse caso específico, da educação ambiental e da educação do campo, pois as dimensões presentes em tais unidades abarcam discussões de ambos os objetos do conhecimento. Entretanto, para que isso aconteça, é preciso que os docentes compreendam que o currículo é um espaço de poder (SILVA, 2015) e de resistência (MOREIRA; CANDAU, 2007) que possibilita reinvenções e redimensionamentos de saberes, podendo deixar de ser um instrumento de

reprodução para ser um “instrumento que opere a vinculação do saber sistematizado, dito universal, com o saber alternativo que vem sendo gestado nas lutas sociais” (PIRES, 2012, p. 120). Mas, para que isso aconteça, essa intencionalidade necessita fazer-se presente na prática docente que, por sua vez, necessita estar amparada por formação inicial e/ou continuada.

Assim como a BNCC, o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe, por sua vez, não apresenta especificidades para a educação do campo ou para as escolas localizadas na zona rural, pois a proposta curricular nele apresentada é homogênea para todas as instituições. O currículo mínimo assegurado pelo documento é fundamentado na perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades que se traduzem em saberes e fazeres. De acordo com Machado (2002), competências e habilidades são elementos presentes no currículo, estreitamente relacionados às disciplinas e aos conteúdos. Acerca disso, o autor esclarece que

as competências representam potenciais desenvolvidos sempre em contextos de relações disciplinares significativas, prefigurando ações a serem realizadas em determinado âmbito de atuação. [...] As formas de realização das competências foram chamadas de habilidades. [...] As habilidades funcionam como âncoras para referir as competências aos âmbitos nos quais se realizarão as competências, evitando-se o desvio de ancorá-las diretamente no programa das disciplinas (MACHADO, 2002, p. 144-145).

A partir de tal definição, as competências e as habilidades, grosso modo, são entendidas como sendo o saber (a primeira) e o saber fazer (a segunda). Entretanto, conforme aponta Nilson Machado, elas não surgem para excluir do currículo conteúdos e disciplinas, mas para relacionarem-se com eles, compreendendo-os como meios para o desenvolvimento das competências e das habilidades. Esse autor ainda chama a atenção para o fato de que competências e habilidades requerem uma mobilização de saberes que, diferentemente, da ideia de conhecimento acumulado, são capacidades de recorrer ao que se sabe para operar projeções reais.

Charlot (2000) aponta que, para além do conhecimento, que pode ser um objeto externo ao contexto do sujeito, do qual ele se apropria intelectualmente, o saber mantém uma relação dialógica entre o sujeito e o objeto dentro de um determinado contexto produzido em um determinado tempo e espaço e é sob a óptica desse contexto que o sujeito interpreta e dá sentido ao saber, ao mundo e à relação do saber no e com o mundo.

Nessa direção, quando o Referencial Curricular define o documento como um orientador da redefinição da Escola, passando a ser como um espaço de produção de saberes e fazeres (p. 10), observa-se uma progressão da concepção de educação que nele está implícita, compreendendo-a como uma proposta que leva em consideração o sujeito em suas

especificidades históricas e reais e entende o currículo como um instrumento de efetivação dessa proposta, que permite incorporar ao currículo especificidades e saberes relacionados ao campo e aos seus viventes.

Isso implica outro fator que também é abordado pelo documento, a prática pedagógica. Segundo o Referencial Curricular, ela precisa ser repensada nessa perspectiva e fundamentada na indução da reflexão (p. 10). Essa abordagem remete à ideia de professor reflexivo, anteriormente elencada, e à questão da mobilização de saberes no fazer docente. Sobre esse ponto, Charlot (2013) afirma que a educação exige da ação do professor uma mobilização em prol de mediar a apropriação do mundo, que é um “movimento de dentro alimentado pelo que o educando encontra fora de si mesmo” (p. 178) e isso requer uma nova perspectiva de formação docente, que vislumbre a superação do modelo fragmentador que temos atualmente.

Ressaltamos que, quando falamos em superação do modelo fragmentador, não estamos tratando da extinção das disciplinas no currículo, mas de uma forma de compreender a relação que há entre elas. Machado (2002) enfatiza que as disciplinas e os conteúdos são essenciais ao currículo, porém o que precisa acontecer é o deslocamento da atenção desses elementos para a mobilização do direcionamento deles em prol da formação do cidadão, através do diálogo e da argumentação entre as disciplinas e os conteúdos que as compõem.

Logo, uma formação baseada em competências e habilidades, saberes e fazeres, por sua vez, diligencia a abordagem de outro aspecto formativo: a interdisciplinaridade. De acordo com a literatura estudada nesta pesquisa, a interdisciplinaridade pode ser compreendida de duas formas: a) como construção do conhecimento e b) como estratégia didática.

Na condição de construção do conhecimento, a interdisciplinaridade consiste na interlocução entre as áreas do conhecimento. Todavia, segundo Japiassu (1976; 2012), esse é um ponto de cegueira na academia, pois os *experts* restringem as discussões entre seus pares, fechando-se em suas identidades, não permitindo o diálogo com pares de identidades diferentes e adentrando-se, cada vez mais, na lógica da hiperespecialização.

Partindo desse ponto de cegueira, Japiassu (2012) aponta que há uma necessidade de repensar os pensamentos dos *experts*, pois esses não são a verdade absoluta e que é preciso ousar e pular os muros dos paradigmas. Essa é uma das formas de erradicar os resquícios da Modernidade e da forma positivista de construção do conhecimento e de enfrentar a manutenção do *status quo*. Nessa direção, Etges (2011) argumenta que a finitude da produção do conhecimento só gera limitações e que urge a imprescindibilidade de reconhecer a organização interdisciplinar como organização do mundo posta na linguagem.

O pensamento de ambos os autores converge para a ideia de que o conhecimento construído com base na interdisciplinaridade transpõe as estruturas internas do sujeito, exteriorizando saberes (ETGES, 2011) e se encaminhando para uma oposição sistemática à forma tradicional e fragmentadora de organização dos saberes (JAPIASSU, 1976) que está a serviço dos bens e das leis dos mercados (JAPIASSU, 2012).

Por conseguinte, os autores defendem que o conhecimento constituído nos pilares da interdisciplinaridade não extingue as especializações, mas fomenta o diálogo entre os especialistas, compreendendo os pressupostos e os limites do que já fora produzido, em prol do avanço da construção de um novo conhecimento, que supera o anterior. Porém, um grande empecilho para isso, argumenta Etges (2011), está na forma como as instituições que aloca os pesquisadores e *experts* estão organizadas: em estruturas burocráticas, departamentais e autoritárias.

À luz do pensamento de Etges (2011), seria necessário repensar a forma como se organiza a Universidade, uma vez que, no Brasil e em muitos países, essa é a instituição que mais produz conhecimento científico e a que abriga a maior parte dos especialistas do país. Esse pensamento corrobora com o de Japiassu (1976) que, desde a década de 1970, vem defendendo que é preciso enfrentar o que ele denominou de “babelismo” dos especialistas. Esse termo faz menção ao episódio bíblico da Torre de Babel, que tinha como objetivo alcançar o céu, pois, a fim de manter o ego e de atingir o topo da carreira, os especialistas fecham-se em seus clãs e impõem fronteiras entre áreas/disciplinas, o que impede que o diálogo aconteça. No entanto, tal qual no episódio mencionado, esse modelo arraigado nas instituições vem provocando o esfacelamento de uma forma dialética de construção do conhecimento e de mobilização de saberes em detrimento da proliferação de dialetos e da multiplicação das linguagens particulares das ciências.

Etges (2011) propõe como alternativa para enfrentamento desse problema a compreensão adequada da interdisciplinaridade, que consiste na percepção de que ela não é nem generalizadora (uma ciência “maior” ou “mais importante”, abarcando conceitos e saberes de ciências “menores” ou “menos importantes” em função de elementos comuns), nem instrumental (que reconhece a ciência apenas como fim para resolução de problemas, desconsiderando o conhecimento enquanto estrutura), mas uma forma de construção da ciência, que exige estranhamento (disposição para deslocar-se de seu contexto ou campo científico para outro, despido de preconceitos, para permitir-se conhecer novos pontos de vista sobre o objeto de estudo) e esclarecimento (permissão para que o conteúdo de uma ciência torne-se objeto de outra, com a finalidade de construção de novas linguagens que

questionam as estruturas e possibilitam a exploração de novas potencialidades de interpretação e ressignificação do objeto) por parte do pesquisador.

Para Japiassu (2012), uma possível saída para a situação supracitada é a oposição à ciência autoritária por parte dos especialistas, comprometendo-se com a ciência cidadã, uma forma de compreender a produção do conhecimento científico, colocando-a em revelia. Afinal, segundo o autor, devemos questionar toda produção porque os *experts* estão vinculados a instituições, a agências de governo e a grupos industriais que imprimem suas marcas no conhecimento produzido. Entretanto, para que haja tal questionamento, é preciso que estejamos também a par do conhecimento e mobilizando saberes que o contestem, mas que também tenham condição de contribuir em outra perspectiva.

Na condição de estratégia didática, a interdisciplinaridade é compreendida como a relação existente entre as disciplinas no fazer pedagógico, com a intenção de superar a forma fragmentária de compreensão das disciplinas, mas sem extingui-las, pois, essencialmente, a interdisciplinaridade emerge da relação que há entre elas. Sommerman (2006) assinala que a interdisciplinaridade, entendida como método no campo pedagógico, é importante para a percepção de que os limites impostos pelas disciplinas contribuem para a dificuldade de resolução de problemas no plano real, pois impede a compreensão dos fenômenos humanos, sociais e naturais de diferentes dimensões que se correlacionam entre elas.

Sob a égide do pensamento de Ivani Fazenda (2011), a interdisciplinaridade é um processo que está intrínseco à ação docente, quando esse a compreende como uma atitude pedagógica. Essa atitude, por sua vez, requer do professor uma nova forma de entender o conhecimento que será ensinado, uma forma que desloca esse conhecimento da “caixa” à qual ele pertence, para ser entendido em sua relação com as várias “caixas” com as quais ele pode dialogar.

Ainda em conformidade com a autora, essa atitude pedagógica interdisciplinar vai além do diálogo entre conteúdos e disciplinas, pois envolve uma atitude para uma nova forma de posicionar-se na sala de aula, na escola, na sociedade, no mundo. Nas palavras da autora, a atitude pedagógica interdisciplinar é um compromisso firmado com a reflexão da ação docente.

Atitude de quê? Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera frente aos atos não consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade frente à limitação do próprio ser; atitude de perplexidade frente à possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio, desafio frente ao novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível; atitude de

responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida (FAZENDA, 2010, p.170).

Compreendida como estratégia didática ou atitude pedagógica, a interdisciplinaridade requer dos professores uma mobilização para uma ação dialógica, que se desloca do modelo fragmentador reforçado pelo currículo e que precisa ser avaliada e refletida ao final para gerar uma nova ação. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade é um importante caminho para o alcance da práxis.

Compendiando essas duas formas de compreensão acerca da interdisciplinaridade, Frigotto (2011) aponta que, sendo entendida de uma ou de outra maneira, o que precisa vir primeiro é a percepção da interdisciplinaridade como uma necessidade de transgressão das heranças do empiricismo e do positivismo, pois, segundo o autor, esses paradigmas deixaram armadilhas que impedem a interlocução crítica e intersubjetiva entre os sujeitos que pesquisam os objetos.

Essa necessidade, além de buscar a forma como o conhecimento é entendido e ensinado, perpassa também pelo enfrentamento à narrativa arcaica de que, em nome da neutralidade e da imparcialidade, as ciências não devem encontrar os pontos de convergência, quando, na verdade, o que há por trás desse discurso são interesses e tentativas de hegemonização de determinadas áreas em detrimento de outras, especialmente, as que se dedicam a estudar fenômenos e fatos sociais. Nas palavras do autor,

o caráter necessário do trabalho interdisciplinar na produção e na socialização do conhecimento no campo das ciências sociais e no campo educativo que se desenvolve no seu bojo não decorre de uma arbitrariedade racional e abstrata. Decorre da própria forma de o homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto de conhecimento social (FRIGOTTO, 2011, p. 35-36).

A necessidade de transpor a racionalidade instrumental e observar o objeto em suas várias dimensões implica não só perceber o lugar social que ocupa quem investiga e discute objeto e porque tem um determinado ponto de vista e não outro, mas também despir-se da supremacia da área e buscar dialogar com os sujeitos que ocupam outros espaços e dispor-se a compreender outras formas de pensar.

Essa necessidade interdisciplinar é apontada também por Leff (2007), quando argumenta que a interdisciplinaridade é uma “revolta intelectual” que consiste em uma prática intersubjetiva entre os enfoques disciplinares e resulta em efeitos práticos sobre a aplicação dos conhecimentos junto à integração de saberes que confrontam a hegemonia e as relações de poder institucionalizadas no campo do saber.

Essas discussões culminam no que Morin (2000) denominou de Pensamento Complexo, uma possibilidade de pensar a transição do paradigma simplificador

(fragmentador) em direção à complexidade da educação, que tende a reconhecê-la em sua unidade e multiplicidade – *unitas multiplex* –, enxergando-a de maneira contextualizada, abrangente e completa. O ideal *unitas multiplex* traz a ideia de que o todo é muito mais que as partes e a realidade necessita ser compreendida como esse todo (unidade), constituído pelas múltiplas partes (multiplicidade, diversidade).

Sob o prisma dessas discussões, coligimos que a interdisciplinaridade necessita estar presente tanto na produção do conhecimento, quanto nas estratégias didáticas, a fim de promover uma formação que se desloca do campo fragmentado e restritivo da compreensão dos objetos e conteúdos para uma forma complexa que descortina os interesses de cada área em prol de um interesse que tem de ser o maior: a formação do sujeito.

Diante desse panorama, fica explícita a necessidade de preconização da interdisciplinaridade para o alcance de um ensino baseado em competências e habilidades, saberes e fazeres por parte do Referencial Curricular do Estado de Sergipe. Nesse quesito, o documento em pauta destaca uma seção para discutir interdisciplinaridade e transversalidade.

Acerca da primeira temática, o Referencial subsidia-se no pensamento de Ivani Fazenda (2011, 2010) e nas asserções dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Com base nesses referenciais, o documento define a interdisciplinaridade como “uma organização, uma articulação voluntária e coordenada das ações disciplinares orientadas por interesses comuns” (SERGIPE, 2011, p. 17) e acrescenta que ela deve ser compreendida pela escola como “uma maneira efetiva de se atingir objetivos educacionais previamente estabelecidos” (idem).

Observa-se, portanto, uma acepção fundamentada na ideia da interdisciplinaridade enquanto estratégia didática, visto que o discurso contido no Referencial a legitima como uma ação que deve ocorrer no interior da escola, preconizando a articulação entre as várias disciplinas que compõem o currículo, que tem como finalidade alcançar os objetivos traçados pelas instituições escolares, não abordando, dessa forma, a perspectiva da interdisciplinaridade enquanto construção do conhecimento.

Tal inferência é arrematada no próprio documento, em que se afirma que a interdisciplinaridade está muito mais ligada aos aspectos antropológicos do ser que aos epistemológicos, configurando a dimensão prática da existência humana como mais relevante para o contexto escolar da Educação Básica. Aponta ainda que a interdisciplinaridade é uma trilha a ser percorrida pela equipe docente, que deve partir dos temas transversais propostos pelos PCN para nortear as experiências pedagógicas. (SERGIPE, 2011).

Sobre a transversalidade, o Referencial parte do pressuposto anunciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que a compreendem como uma dimensão da didática e tomam os

temas transversais como eixos que perpassam todas as disciplinas e oportunizam o desenvolvimento das competências e habilidades, por tornar os conteúdos mais significativos para os alunos, à medida que contestam a forma fragmentada como os conteúdos são inseridos no currículo. A partir disso, propõe-se a formação crítica dos cidadãos sergipanos através de um trabalho contínuo e sistemático em toda a Educação Básica (SERGIPE, 2011).

De acordo com Ramos (2017), a transversalidade é uma dimensão didático-pedagógica que tem como objetivo promover o entrelaçamento do conhecimento teórico com as questões da vida real de forma metodologicamente sistematizada para que os sujeitos possam aprender na realidade e com a realidade. Por meio da transversalidade, é possível interconectar os saberes contidos nas disciplinas com os saberes que perpassam o contexto no qual os sujeitos aprendentes estão inseridos, oportunizando o desenvolvimento de um trabalho que é, ao mesmo tempo, epistemológico e atitudinal. Remetendo essa ideia à teoria de Paulo Freire (1996), a transversalidade pode possibilitar aos sujeitos a compreensão de que o conhecimento se reverbera na ação e nas transformações que as ações humanas são capazes de promover, pois o papel dos sujeitos no mundo não é de constatação e adaptação, mas de intervenção nas ocorrências que acontecem em uma realidade que não é estática.

A transversalidade se faz presente também no postulado de Deleuze e Guatarri (1997) como um elemento caótico do pensamento que permite pensar “fora das estruturas constituídas” (p. 306). Nessa condição, segundo o autor, a transversalidade é uma via para questionar e para refletir as estruturas e as circunstâncias que subsidiaram a forma da constituição do pensamento por meio do caos. Esse, por sua vez, diz respeito aos movimentos e às descontinuidades infinitas dos pensamentos em uma perspectiva rizomática, apresentando-se ao sujeito como um espaço aberto, emaranhado de pensamentos livres e nômades que ultrapassam as estruturas (fragmentações) impostas pelos sistemas (instituições) dos quais fazemos parte, permitindo, desse modo, a emergência de múltiplos sentidos e significados.

O modo de pensar transversal contribui para uma construção do conhecimento que vai para além da compartimentalização e da hiperespecialização, propondo ligações e relações dos esquemas cognitivos em um movimento cíclico que permite ao sujeito compreender o mundo como um imenso sistema inter-relacional que, por essência, é transversal e composto por percepções descompartimentalizadas que envolvem, além do conhecimento, as representações de cada um.

Em conformidade com os pensamentos de Deleuze e Guatarri, Gallo (2001) argumenta que a transversalidade é uma oposição à estrutura piramidal vertical que perpassa o currículo

e à horizontalidade que conforma os sujeitos e silencia suas especificidades. É também uma possibilidade para a rizomatização de um processo formativo acentrado, autônomo e intermediado por processos criativos que pode ser capaz de oportunizar “o fim da compartimentalização, pois as gavetas seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas”. (GALLO, 2001, p. 34).

No entanto, para que a transversalidade aconteça, não basta elencar temas transversais no currículo, mas entender a forma como o currículo está estruturado para rever os pontos necessários para a promoção da transversalidade; compreender como se desdobra a cristalização da estrutura curricular verticalizada na cultura escolar para oportunizar estratégias e situações de ressignificação do currículo; e propiciar a entrada de discussões que estão para além dos conteúdos disciplinares, o que requer, consequentemente, formação continuada e predisposição a entender a realidade dos sujeitos aprendentes.

Apesar de a introdução do Referencial Curricular abordar a necessidade de uma formação pautada na aquisição de competências e habilidades, saberes e fazeres, intermediada pela interdisciplinaridade e pela transversalidade, quando associadas ao ensino por competências e habilidades, conforme é a proposta do Referencial Curricular do Estado de Sergipe, tanto a interdisciplinaridade como a transversalidade tornam-se ferramentas para a promoção de um conhecimento que prioriza a aquisição de saberes e saber-fazeres que estão a serviço do “acesso ao mundo do trabalho e à produção material e simbólica da existência” (SERGIPE, 2011, p. 08). Isso é enfatizado pelo documento quando trata da expectativa da educação pública que, nas entrelinhas, busca adaptar os sujeitos às competências e habilidades exigidas pelo mercado que, no fim, são as que são interessantes para a classe hegemônica.

Esse pareamento das premissas da educação com as premissas do mercado torna-se ainda mais evidente à medida que a análise da matriz curricular proposta pelo Referencial Curricular desvela que não há competências e habilidades relacionadas à educação do campo e à educação ambiental, sendo ambas reduzidas a conteúdos de disciplinas específicas em séries específicas.

Tangente à educação do campo, verificou-se, em todo o Referencial, que, em nenhum momento, há menção às especificidades do campo, nem há alusão a direcionamentos para a natureza do trabalho pedagógico diferenciado para os sujeitos do campo, conforme preconizam o Art. 28 da LDB, as DOE/BE e o Decreto Nº 7.352/2010. Verificou-se também que o único momento em que se reconhece o campo como um espaço de luta e de produção de modos de vida é no anexo, que diz respeito à matriz de referência para o Exame Nacional

do Ensino Médio (ENEM), instituída pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que não contempla o Ensino Fundamental.

Quanto ao aparecimento do campo na condição de conteúdo, constatou-se, no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental – foco deste estudo – que aparece somente em duas disciplinas: Ciências e Geografia, conforme demonstra o quadro 03. No âmbito dos anos finais, aparece somente na disciplina de Geografia, especificamente, no 7º ano. Já no Ensino Médio, aparece entre os conteúdos do 1º e do 2º ano. Deter-nos-emos aqui a analisar os conteúdos referentes aos anos iniciais.

Quadro 03 – Conteúdos presentes no Referencial Curricular do Estado de Sergipe que abordam o campo nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Conteúdo	Disciplina	Ano
O espaço vivido	Geografia	1º ano
Meu lugar	Geografia	2º ano
Cidade e campo	Geografia	2º ano
O município e a cidade	Geografia	3º ano
Espaço urbano e espaço rural	Geografia	3º ano
Atividades econômicas no campo	Geografia	4º ano
Terra e trabalho no campo	Geografia	4º ano
Produção do espaço rural e urbano	Geografia	4º ano
Relação campo-cidade	Geografia	4º ano
Migração campo-cidade e problemas sociais	Geografia	4º ano
O espaço urbano e rural do meu município	Geografia	4º ano
Diferenças entre campo e cidade, litoral e interior	Ciências	1º ano
Produção de alimentos: agricultura, pecuária e indústria de alimentos	Ciências	2º ano

Fonte: Referencial Curricular da Rede Estadual do Estado de Sergipe (2011).

Os conteúdos considerados para elaborar o quadro dizem respeito a três conceitos que aparecem elencados no Referencial, propícios para discutir os pontos cruciais que emergem na educação do campo, como território; pertencimento, lugar e identidade dos sujeitos; modos de vida e aspectos culturais, conforme aponta Arroyo (2007). Tais conceitos são os de campo, de zona rural e de espaço.

Em consonância com os pensamentos de Miguel Arroyo, assinalamos que, a partir dos conteúdos dispostos no quadro 03, é possível discutir aspectos importantes e anseios dos

movimentos sociais que permeiam a educação do campo, na perspectiva de promover a emancipação da consciência dos sujeitos que vivem nos espaços rurais, a fim de que possam libertar-se das ideias difundidas e cristalizadas que alienam o pensamento e os levam a permanecer enredados no aceite e na manutenção da hegemonia dominante.

Remetendo aos escritos de Adorno e Horkheimer(1985) e de Adorno (1995), a emancipação na educação tem como função produzir a consciência verdadeira, que é capaz de evitar o retorno à barbárie, que se configura física e simbolicamente nas sociedades, possibilitando aos sujeitos a aquisição da autonomia e a libertação da minoridade. Na definição de Kant (1985), ela se refere à incapacidade de fazer uso de seu esclarecimento ante a sociedade, conformando-se com a mediocridade determinada pelo controle social. Tanto Kant quanto Adorno compreendem que o sujeito emancipado atinge o esclarecimento. Unidos de tal, passam a ter autocontrole e consciência crítica para crescerem racionalmente e atuarem na sociedade, libertando-se do controle dos outros e da sociedade.

Na perspectiva freireana, a emancipação é a tomada de consciência do sujeito de seu lugar no mundo e a percepção de que é preciso enfrentar a opressão dos sujeitos e das condições que o tornam oprimido, para que haja uma transformação na sociedade, passando essa a ser menos injusta, menos opressora e mais crítica. Todavia, tal transformação só pode ser possível por intermédio da educação (FREIRE, 2017).

E, para que a educação chegue ao campo em condições de propiciar essa transformação, faz-se essencial que ela seja democrática e compreendida como um projeto coletivo e participativo, de cunho transformador e libertador, que tem como cerne a busca pela qualidade social, pela conquista de direitos e pela solidariedade (PIRES, 2012), pois, nas palavras de Roseli Caldart (2011), a educação do campo é, antes de tudo, “um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam” (p. 89).

Os fundamentos desse ideário defendido pelos autores citados são basilares da educação do campo e coadunam com o pressuposto contido nas DOEBEC e no Decreto Nº 7.352/2010, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Neles, as propostas pedagógicas pensadas para os sujeitos do campo devem preconizar a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, a fim de que aqueles que nele vivem saibam resolvê-los no âmbito da democracia, assim como os conteúdos presentes no Referencial congracem possibilidades para esse direcionamento, quando trazem à baila a relação campo-cidade e os reveses dessa relação.

No entanto, há que se atentar para o fato de que há um paradoxo entre o texto introdutório, que traz a interdisciplinaridade e a transversalidade como um pilar do processo

formativo, e a matriz curricular proposta, que trata da educação do campo nos anos iniciais do Ensino Fundamental somente em conteúdos das disciplinas de Geografia e de Ciências. Sabemos que a educação do campo não é somente um tema transversal, mas uma dimensão da formação dos sujeitos que vivem nos espaços rurais e, por isso, defendemos a necessidade de uma matriz curricular adequada para as escolas do campo ou, pelo menos, de uma maior abrangência às especificidades do campo na matriz curricular referente à Educação Básica, pois, sem o respeito às singularidades dos sujeitos e de seus modos de produção e de vida, a tendência é uma homogeneização da formação fundamentada no arquétipo das sociedades urbanas.

Essa proposição é prevista, inclusive, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica que, além de ratificar o que consta nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, indicam que as práticas pedagógicas devem ocorrer de forma interdisciplinar, sendo enriquecida pela transversalidade, ao mesmo tempo em que asseguram que

formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (BRASIL, 2013, p. 73).

Como se observa, a sustentabilidade, um dos princípios da educação ambiental, não é compreendida pelo documento como tema ou conteúdo disciplinar, mas como proposição pedagógica, como a Pedagogia da Terra e a Pedagogia da Alternância, que, por sua vez, são transparecidas como referências para a estruturação curricular de escolar do campo. Verifica-se aqui uma orientação para o atendimento às especificidades dos sujeitos do campo que vem sendo negligenciada pela estruturação curricular que tem sido construída por redes estaduais, municipais e privadas à medida que uniformizam e homogeneízam o ensino com base nos padrões dos modos de vida urbanos.

Na condição de não haver um referencial curricular específico para as escolas do campo, como acontece no município de Simão Dias, entende-se que uma proposta interdisciplinar e transversal para abordar o campo, suas relações e suas especificidades, perpassando todos os componentes curriculares, seria pertinente, para que os princípios contidos na legislação referente à educação do campo e defendidos pelos pensadores que militam nesta seara fossem atendidos a contento.

Mas, mesmo o Referencial Curricular do Estado de Sergipe não pontuando tópicos e conteúdos relativos ao campo em todas as disciplinas, nada impede que as discussões interdisciplinares e transversais aconteçam, pois o que vai determinar a ocorrência dessa ação é o planejamento pedagógico da instituição e a prática docente. Como as escolas situadas na zona rural de Simão Dias ainda não dispõem de PPP elaborado, a salvaguarda da interdisciplinaridade e da transversalidade pode estar nas ações dos professores, desde seus planejamentos diários até o desenvolvimento da aula, afinal, como defendem Moreira e Candau (2007), no currículo – que não é restrito à estrutura curricular – há movimentos de tensão, de luta, de embate e de resistência que caminham em direção oposta aos interesses do documento, seguindo em direção aos interesses dos alunos.

Contudo, para que isso aconteça, os professores precisam estar cientes da dimensão educativa na qual consiste a educação do campo; da importância da abordagem dessa dimensão nas turmas situadas nos espaços rurais; da necessidade de promoção de discussões relacionadas a pertencimento e à identidade; e da função que a interdisciplinaridade tem em todo esse processo formativo na interpelação entre as especificidades dos sujeitos e os conteúdos presentes na matriz curricular.

No que diz respeito a isso, a formação docente vem sendo amparada pela Resolução Nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e, no Art. 3º, preconiza que os professores da Educação Básica devem ser formados para atuar nos variados espaços onde os processos formativos ocorrem, considerando o contexto, a produção e a difusão de conhecimentos adequados para garantir uma aprendizagem qualitativa nos espaços em que atuam (BRASIL, 2015).

Em meio a essa situação que ocorre no referido município, em que o documento que sustenta a matriz curricular não abrange adequadamente as especificidades do campo e não há PPP, a compreensão, por parte do professor, acerca da heterogeneidade do processo formativo é fulcral para o enfrentamento de um currículo homogeneizante e monocultural, estruturado sob a óptica do eurocentrismo e do etnocentrismo. Conforme demonstrou Williams (2011), esses sistemas valorizam o urbano, que solapa a cultura e os modos de viver dos grupos sociais que não estão incluídos nos padrões de referência eurocêntricos e etnocêntricos e desrespeita, tacitamente, o direito às diferenças (CAPELO, 2013), em prol do fortalecimento do pertencimento e da identidade dos sujeitos e da promoção de uma formação crítica.

A apropriação do conceito de interdisciplinaridade pela instituição e pelo professor, seja na condição de construção do conhecimento, seja na condição de estratégia didática, é um importante passo na caminhada da formação crítica, pois, além das estruturas curriculares, muitos materiais didáticos reproduzem a padronização cultural e contribuem para o etnocídio das diferenças dos povos e dos grupos sociais.

Ademais, por meio da interdisciplinaridade, da articulação e da interação desses pontos, é possível dialogar com as questões ambientais intrínsecas a essas discussões e que estão implícitas tanto nos conteúdos apresentados no quadro 03, quanto em outros conteúdos de outros componentes curriculares, propiciando a formação ambiental do sujeito que se inicia com esse enfrentamento argumentado, desnaturalizando a naturalização da desigualdade e da injustiça asseverada pelo currículo.

Entretanto, precisamos compreender que esse enfrentamento vai muito além de repensar o currículo, pois, como alerta Apple (2006), os grupos dominantes estão constantemente em articulação para manter-se no poder, exercer controle sobre a escola e reinstalar, enraizar e enfatizar valores conservadores no currículo, a fim de apresentá-los como os mais bem aceitos pela sociedade e, assim, remover as discussões em torno das diferenças. No espaço da escola, são os discursos e as práticas docentes que alavancam em maior medida pensamentos e ações que levam a uma interpretação crítica da realidade, tomada de consciência e mudanças atitudinais frente ao ocultamento das diferenças. Mas para que esse impulso aconteça, precisamos estar munidos de conhecimento e do entendimento de que, continuamente, precisamos refletir e pesquisar nossas próprias ações pedagógicas, trazendo ao centro novamente a ideia do professor reflexivo.

Essa forma de compreender o currículo suscita a emergência de discussões ambientais que ultrapassem a abordagem do ambiente enquanto meio físico e o apresentem como uma rede de relações entre os seres que nele habitam e as transformações que causam, sobremaneira, as de origem antrópica, inscritas em contextos socioambientais que refletem os desdobramentos das ações humanas voltadas não somente para o ambiente natural, mas para o ambiente cultural, social, político e econômico.

No universo analisado, essas discussões encontram espaço no currículo e são legitimadas pelos conteúdos relacionados ao ambiente, que estão presentes em algumas disciplinas do Referencial Curricular do Estado de Sergipe para os anos iniciais do Ensino Fundamental, quando deveriam estar presentes em todas, dada a proposição interdisciplinar indicada nesse documento. Tais conteúdos estão dispostos no quadro 04 que demonstra que a

disciplina de Ciências ainda é o principal *locus* para a abordagem do ambiente, coadunando, assim, para uma forma fragmentada.

Quadro 04 – Conteúdos presentes no Referencial Curricular do Estado de Sergipe que abordam o meio ambiente nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Conteúdo	Disciplina	Ano
Ação do homem na transformação da paisagem	Geografia	2º ano
Meio ambiente do meu bairro	Geografia	3º ano
Relação das sociedades indígenas e quilombolas com o meio ambiente	Geografia	3º ano
Relação sociedade e meio ambiente das sociedades indígenas e quilombolas de Sergipe	Geografia	3º ano
Sergipe, natureza, sociedade e problemas socioambientais	Geografia	4º ano
Relação sociedade e natureza no Brasil	Geografia	5º ano
Sergipe: economia, sociedade e natureza	Geografia	5º ano
Meio ambiente e o lixo	Ciências	1º ano
Lixo: plástico, orgânicos, papel e metais	Ciências	1º ano
Coleta seletiva	Ciências	1º ano
As plantas e sua relação com o meio ambiente	Ciências	2º ano
Os recursos naturais da Terra	Ciências	2º ano
Ambientes da Terra	Ciências	3º ano
Biomassas, biosfera, biodiversidade e ecossistema	Ciências	3º ano
Problemas ambientais e suas causas	Ciências	5º ano
Aquecimento global ou efeito estufa	Ciências	5º ano
Destruição da camada de ozônio	Ciências	5º ano
Crime contra o meio ambiente	Ética e Cidadania	5º ano
Sustentabilidade	Ética e Cidadania	5º ano
Consumo e sustentabilidade	Ética e Cidadania	5º ano

Fonte: Referencial Curricular da Rede Estadual do Estado de Sergipe (SERGIPE, 2011).

Partindo do pensamento de Brandão (2005), de que a vida floresce no ambiente e a sua qualidade depende da qualidade desse ambiente, começamos a refletir acerca desses conteúdos que se apresentam apenas em três das dez disciplinas existentes no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental e acerca da relação que pode haver entre eles e os conteúdos relacionados à educação do campo.

Podemos observar que os conteúdos elencados, em sua maioria, estão diretamente ligados ao que se denomina como fatores da crise ambiental, direcionando as discussões para a reflexão sobre o ambiente físico. Porém, para que as reflexões aconteçam na perspectiva da educação crítica que vem sendo aqui defendida, há que se considerar o ambiente em uma dimensão relacional entre seres vivos e não vivos que compartilham o local, vivendo uma simbiose que pode ser assolada a qualquer instante, devido às consequências das ações antrópicas (BRANDÃO, 2005).

E as consequências das intervenções humanas nas relações simbióticas presentes no ambiente não começaram a surgir agora, na Contemporaneidade, mas desde o momento em que os povos, por meio da colonização, impuseram o processo civilizatório como condição para superar o estado de barbárie e unificação das diferenças em nome de um projeto de nação, segundo o raciocínio de Norbert Elias (1993). Em conformidade com a teoria do processo civilizatório proposta por esse autor, para constituir os Estados, foi imposto um projeto em que os grupos que não se enquadravam nos modelos considerados padrão de uma cultura hegemônica, eram subalternizados e desenraizados de suas próprias culturas e modos de vida para enraizarem-se no mundo da servidão, que ocultou o valor cultural que tinham, naturalizando a discriminação, a desigualdade e a injustiça social, que são basilares da crise que vivenciamos hoje.

Ainda que seja comum que uma grande parcela da população atrele a crise ambiental a fatores físicos e romantize o ambiente, reduzindo-o à natureza, como faz a corrente preservacionista da educação ambiental, é primordial o empreendimento de esforços para que, principalmente no âmbito educacional, a crise ambiental seja compreendida na complexidade em que está imersa e da qual emerge, pois essa crise é de natureza racional e civilizatória, conforme assinalam Leff (2007) e Bauman e Bordoni (2016).

Para que os conteúdos presentes no Referencial não sejam resumidos aos seus aspectos físicos e suscitem a compreensão de que o ambiente está permeado por egoísmo, injustiças, esquecimentos de valores, desnaturalização de sentimentos e desumanização da espécie humana e que esses fatores é que levam ao desencadeamento dos problemas físicos, a formação docente em uma dimensão ambiental é imprescindível, dado que, para tratar de consumo, resíduos sólidos, problemas e questões ambientais e sustentabilidade, como antefere o documento em voga, é fundamental a percepção da complexidade da educação ambiental.

De acordo com Tristão (2004), a formação docente precisa romper as estruturas curriculares e superar a concepção reducionista e fragmentária, de modo a ampliar os campos de sentido e o significado do termo “ambiental” no currículo, criando condições para que os

futuros professores apreendam a realidade social e ambientalmente, sensibilizando-se às lutas, em prol da sustentabilidade, tomando como pilar a interdisciplinaridade. Ainda em consonância com as asserções da autora, essa forma de apreender o mundo no qual vivemos diz respeito à descolonização do pensamento, que contesta as narrativas legitimadoras de dominação e de poder (TRISTÃO, 2014).

Na via da descolonização do pensamento, a dimensão ambiental da formação docente possibilita aos sujeitos perceberem-se como agentes ativos da manutenção ou da transformação do *status quo* que, segundo Dussel (2007), se ergueu sobre relações assimétricas de poder que oprimem os menos favorecidos. A tomada de consciência e o enfrentamento à reprodução social são compreendidos por esse autor como a libertação do sujeito das cadeias que o aprisionam no sistema-mundo, devolvendo-lhes a vida e as oportunidades de desenvolvê-la a partir da abertura de horizontes que transcendem a perpetuação do sistema e inclui as vítimas excluídas pelos opressores.

Nesse sentido, os cursos de licenciatura precisam estar livres das grades que limitam a compreensão e incapacitam os discursos decorrentes dos paradigmas fragmentários, simplificadores, redutores e reprodutores da realidade que fragilizam a prática pedagógica, visto que não permitem uma intervenção significativa “no processo de transformação da realidade socioambiental para a superação dos problemas e a construção de uma nova sociedade ambientalmente sustentável” (GUIMARÃES, 2011, p. 24).

Providos dessa formação, que é ambiental, os professores podem, então, em suas práticas pedagógicas promover também a formação ambiental de seus alunos. Atrelados à educação do campo, o tema transversal Meio Ambiente e a Educação Ambiental são importantes dispositivos para a promoção da formação ambiental dos sujeitos, uma vez que essa formação incide sobre a promoção de articulações ideológicas e conceituais que questionam os meios de produção, propiciando aquisição de conhecimentos e saberes que se subvertem em um projeto de transformação social (LEFF, 2007).

A transformação social acontece à medida que os sujeitos do campo reconhecem seu lugar de fala e de ação na sociedade. A partir de então, lutam pelo reconhecimento desses lugares, pelos demais grupos sociais, sem que haja o sentimento de se submeterem a outras culturas e modos de vida por sentirem os seus desvalorizados, fortalecendo, dessa forma, o sentimento de pertencimento ao meio em que vivem e valorizando a sua identidade. Todavia, essa identidade não é a que o Estado-Nação deseja formar, instaurada em projeto cultural nacional universal, que não representa as diferenças regionais e étnicas, mas sim uma identidade dentre as múltiplas identidades que existem na sociedade, emergidas e

assemelhadas nas culturas e particularidades dos *modi vivendi* e *operandi* dos diversos grupos sociais (HALL, 2005).

Sob a égide do pensamento de Stuart Hall, perceber a sua identidade e, em defesa dela, não se submeter ao estado de dominância que subalterniza as diferenças é um movimento de resistência fundada na tradição que preserva as especificidades e enfrenta o movimento de tradução emergente da globalização. Essa, por sua vez, homogeneíza as culturas e fomenta a migração em busca de “localismos” inscritos no espaço global e que não consideram as particularidades locais, causando, assim, um apagamento do sentimento de pertencimento (HALL, 2006).

Nessa direção, Caldart (2011) aponta que a educação do campo é dos sujeitos do campo e não para eles, sendo, portanto, um movimento educacional constituído de seus próprios direitos e anseios, afirmando as suas identidades como sujeitos do campo e não como viventes ou moradores da zona rural. Esse movimento educacional que compreende a educação do campo inscreve-se como um campo de luta que não anseia pelo poder, mas pelo enfrentamento e pela superação das desigualdades e das injustiças sociais que conformaram historicamente o campo e os que nele vivem como um conjunto de debilidades, miséria, atraso e penúria, incitando o desejo de saída em direção à subalternidade. Nas palavras da autora,

[A educação do campo] é um projeto de educação que reafirma, como grande finalidade da ação educativa, ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; *que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos*; que as práticas sociais e, entre elas, especialmente as relações de trabalho conformam (formam ou deformam) os sujeitos. É por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes e sem prepará-los para ser os sujeitos dessas transformações... (CALDART, 2011, p. 154-155, grifo no original).

Diante dessa asserção, podemos afirmar que a educação do campo, ao questionar a forma de estruturação da sociedade e ao despertar o senso crítico, formando sujeitos analíticos e cientes da tomada de atitude que precisam adotar frente ao mundo em que vivem, traz arraigada em sua essência princípios da educação ambiental em sua perspectiva crítica, que busca escapar do modelo societário hegemônico, através da superação dos mecanismos ideológicos e materiais de dominação e alienação que estão engendrados nas estruturas sociais, conforme argumenta Layrargues (2014).

À vista disso, depreendemos que a formação ambiental não é um objetivo a ser alcançado pela educação do campo, mas uma consequência que é inerente de seus próprios

postulados, visto que o principal escopo a ser logrado pelos alunos é a valorização da identidade e da luta fundamentada no diálogo e nos princípios de que “somos diferentes e nos encontramos como iguais para lutarmos juntos pelos nossos direitos de ser humano, de cidadão, e para transformar o mundo” (CALDART, 2011, p. 154) e de que devemos “nos retratarmos não como poderosos, permissivos e insaciáveis *senhores do mundo*, mas como fraternos e solidários *irmãos do Universo*” (BRANDÃO, 2005, p. 22, grifo no original).

A formação ambiental que emerge da interlocução entre a educação do campo e a educação ambiental é a culminância da práxis educativa proveniente desse processo educativo, que forma o sujeito libertado que se utiliza da consciência para transformar, transformando a si mesmo, segundo Paulo Freire (2017); o sujeito que busca o equilíbrio das energias, matérias e condições de vida na Terra, segundo Carlos Brandão (2005); o sujeito que acredita na possibilidade de ressignificar os conflitos entre natureza e cultura, por intermédio de seu modo de portar-se no ambiente, buscando ser um sujeito ecológico, segundo Isabel Carvalho (2012); que se reconheça como sujeito de direitos e de resistência, segundo Roseli Caldart (2011).

A formação ambiental é uma vereda em meio a tantos caminhos desérticos que perfizeram e perfazem a área da educação subserviente à lógica do sistema capitalista, ao tempo em que enseja anseios de enfrentamento aos agravantes resultantes dessa submissão, sonhos que se refazem diante de cada barreira apresentada. Sendo assim, apesar de os conteúdos presentes no Referencial aquiescerem condições para que o sonho de uma formação crítica se concretize, não é possível afirmarmos que efetivamente ela ocorre no universo pesquisado, pois as condições estruturais das escolas pesquisadas (apêndice 01), não apresentam, em sua estrutura física, condições para se pensar sobre as especificidades do campo e sobre o ambiente, visto que apresentam construções semelhantes ao modelo de escola urbano, bem como devastação ambiental para dar lugar ao concreto e poucas iniciativas de revitalização, mesmo havendo espaço para o desenvolvimento de atividades voltadas para essa necessidade.

Além desses fatores, o material didático ofertado aos alunos e as ações pedagógicas desenvolvidas nas instituições influenciam diretamente no processo formativo. Devido a isso, faz-se necessário analisar como a abordagem ao campo e ao ambiente é feita nos livros didáticos adotados pela SEMEC, bem como de que modo ocorre na formação e prática docente, a fim de encontrar sonhos e caminhos para além dessa vereda que possam levar à formação ambiental.

3. NA ESTRADA TAMBÉM CAMINHAM AS CRIANÇAS: FORMAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS

*Quem não tem jardins por dentro, não planta
jardins por fora e nem passeia por eles...*
(Rubem Alves)

Prosseguindo o rumo da estrada pega na seção anterior, o caminho apresenta sujeitos que também seguem em direção à formação. Adultos e crianças, docentes e discentes que trilham um percurso que parece ser o mesmo para todos, mas que se apresenta de modo particular perante a visão de mundo de cada um. Para uns, o caminho estará sempre cheio de pedras e tropeços, parecerá sempre longínquo e árduo e os obstáculos serão sempre o elemento que saltará aos olhos. Para outros, pedras e tropeços estarão também presentes na caminhada, mas essa, por mais longa que seja, será vista com olhos que enxergarão mais do que o que está à frente, pois perceberão que no mesmo chão onde há pedras, há flores que tornam o caminhar mais aprazível e desvelam a boniteza da estrada.

As crianças, ao pegarem a estrada da formação, carregam consigo a expertise de enxergar os múltiplos elementos que compõem o caminho, não se prendendo ao que está diante da visão retilínea, permitindo-se ver tudo o que ao alcance da visão tangencial. Essa capacidade, além de possibilitar que as pedras sejam vistas como elementos secundários do caminho, oportuniza também que flores variadas sejam percebidas, apreciadas e colhidas, alumando um jardim em uma estrada que à primeira vista parecia áspera e rude.

Todavia, para que isso aconteça, a estrada formativa precisa suscitar a esperança de que é possível enramar flores, mesmo em terras pedregosas, em um movimento de transcendência do jardim interior que há em cada um. Nesta seção, buscamos perceber as pedras e as flores que se apresentam na caminhada da formação ambiental nos anos iniciais sob a óptica dos elementos que compõem os aspectos práticos da formação.

3.1. Primeiros passos: formação ambiental de crianças do campo simão-diense

A estrada formativa escolar das crianças começa a ser trilhada quando ingressam na Educação Infantil, etapa que subsidia a aprendizagem das noções que serão requeridas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, noções discursivas sobre educação ambiental devem estar presentes desde a Educação Infantil, conforme destaca o campo de experiência “espaços, tempos, quantidades, relações e

transformações”, no qual a criança deve ser incentivada a explorar o ambiente para perceber, entre outras coisas, as transformações da natureza (BRASIL, 2018).

Incentivar a curiosidade e a percepção sobre a natureza é um fator importante no início do processo formativo, porém, o que se observa na BNCC em relação à educação ambiental na Educação Infantil é uma abordagem ingênua e simplista, que reduz o ambiente à natureza, a qual, por sua vez, é manipulável pelos seres humanos. Dessa forma, desvela-se uma concepção antropocêntrica e ratificadora do paradigma dominante nas entrelinhas da formação da criança.

Diante disso, ao ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança chega com uma introdução de formação ambiental ingênua, que informa e conforma os sujeitos da problemática ambiental, decorrente da intencionalidade da Base. Essa formação é intensificada pelo documento por meio da afirmativa de que nos anos iniciais deverá ocorrer a ampliação das “relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente” (BRASIL, 2017, p. 59).

Essa afirmativa demonstra a concepção antropocêntrica expressa em um texto basilar e norteador da construção dos currículos das redes estaduais e municipais, pois, ao tratar da ampliação das relações dos sujeitos entre si e com a natureza e o ambiente, a preposição “com” utilizada na frase desvela não só que sujeito e natureza/ambiente são distintos, mas também que natureza e ambiente estão subordinados ao ser humano, que é o sujeito ativo dessa relação, visto que é quem se relaciona, não quem é relacionado. Ao retomar a proposição de Guimarães (2011), verifica-se na BNCC um texto que propicia que armadilhas paradigmáticas ocorram nos currículos construídos à luz das orientações da Base, bem como nas práticas docentes pautadas por esse material.

Essa concepção antropocêntrica presente na BNCC contradiz a Política Nacional de Educação Ambiental e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental, que apontam o enfoque holístico do ambiente como princípio da educação ambiental. Compreender holisticamente o ambiente significa compreendê-lo em sua inteireza, em situação de coexistência e de inter-relação, sem que haja hierarquização entre as espécies nem exploração do meio, que deve ser cuidado porque é percebido como uma terra pátria, transfronteiriça e entremeada por ações éticas e solidárias (MORIN, 2015).

Nessa concepção holística, o ambiente não é ecossistêmico, mas sim um grande sistema que envolve inter-relações de ordem física, psicológica, biológica, social e cultural conscientes e embasadas pelo entendimento sistêmico de que o ambiente é um todo inteiro e não um somatório de partes, pela percepção de que há níveis de complexidade nas inter-

relações ao invés de hierarquia e que essas inter-relações formam uma teia dinâmica composta por processos e fenômenos antrópicos ou não (CAPRA, 2006).

No entanto, para que essa concepção holística reverbere na práxis humana, faz-se necessário que o paradigma simplificador e fragmentador seja questionado e ressignificado para que, desde cedo, as crianças possam compreender o ambiente em sua totalidade, posto que não se trata de um conteúdo disciplinar, mas de um objeto de conhecimento transversal (MORIN, 2015). Faz-se necessário também que identidade e pertencimento sejam concebidos como elementos fulcrais do processo formativo, afinal, só é possível conceber sistematicamente a Terra se houver identidade e pertencimento para com nas inter-relações nela existentes.

De acordo com Morin (2015), o conhecimento decorrente do modelo paradigmático simplificador que emergiu da Modernidade é fruto de uma racionalização tecnicista da vida, dos fenômenos e dos eventos que são submetidos a testes, validações e refutações que tendem a fragmentar as inter-relações em esferas (econômica, social, profissional, entre outras) ordenadas mecanicamente em rotinas compostas por práticas que desconhecem a totalidade do ambiente e da própria vida.

Esse tipo de conhecimento corrobora com o individualismo e com os *modi vivendi* e *operandi* que se desdobram dele, que compreendem e utilizam o ambiente planetário como fonte exploratória, sendo fomentado pelo Estado fincado no sistema capitalista, que desregulamenta e privatiza tarefas e deveres públicos, transferindo-os para os sujeitos que precisam cumpri-los com seus próprios recursos, utilizando a liberdade de escolha como discurso de convencimento e como alicerce para o desenvolvimento de sociedades injustas e conflituosas (BAUMAN, 2008).

Os *modi vivendi* e *operandi* fundados no individualismo incidem sobre a práxis humana e se traduzem em ações alienadas e egoístas, arraigadas por percepções ingênuas e posturas comportamentais fatalistas que subsidiam a condição opressora instaurada nas sociedades capitalistas (FREIRE, 2017). Por meio dessa práxis, os sujeitos objetificam a vida e passam a buscar condições de tê-la nas múltiplas esferas que a fragmentação moderna estabelece, utilizando-se de estratégias violentas (nas várias dimensões da violência) para isso. No entanto, Paulo Freire (2017) adverte que “o *ser mais* que se busque no individualismo conduz ao *ter mais* egoísta, forma de *ser menos*. De desumanização” (p. 105, grifo no original).

Para o autor, o *ser mais* diz respeito à vocação ontológica do ser, isto é, à natureza humana que, para ele, deve ser humanizada e pautada na busca permanente pela

transformação do mundo, que não se faz somente com objetivo de servir aos interesses do opressor. A busca pelo *ser mais* é coletiva e envolta em sonhos, esperanças e lutas descortinados na mediatização do mundo e em ações conscientizadas e transformadoras da realidade que são capazes de enfrentar a desumanização que distorce a verdadeira vocação humana que é humanizadora (Idem).

Nessa direção, a formação dos sujeitos configura-se como fator essencial nesse processo de constituição do *ser mais* e de enfrentamento ao individualismo, visto que é instrumentadora de problematização da realidade e mobilizadora de ações transformadoras e superadoras do autoritarismo e da falsa consciência presentes no paradigma formativo simplificador, denominado por Freire de educação bancária.

Mas para que a educação não seja um instrumento opressor, subordinado à manutenção do *status quo* e estimulante do individualismo e do *ser menos*, saberes que estão para além dos conteudísticos precisam ser levados em consideração: valorização da identidade e sentimento de pertencimento são alguns deles. Todavia, há que se observar o modo como esses elementos são reportados na educação, pois eles podem ser utilizados tanto para a formação do *ser mais*, como do *ser menos*.

Segundo Bauman (2005), a identidade está diretamente relacionada à comunidade da qual os sujeitos fazem parte, sendo moldada a partir das verdades e dos princípios que a regem. Em meio à sociedade capitalista, o consumo incitado é tomado como verdade pela pulverização da globalização e assumido como elemento constitutivo da identidade. Desse modo, educação pode compreendê-la como um instrumento de resistência a esse valor ou como “fator poderoso na estratificação” (p. 44) à medida que desarticula e abarrotas os que

(...) tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não têm direito de manifestar as suas preferências e que no final se veem oprimidos por identidades impostas e aplicadas *poroutros* – identidades de que eles próprios se ressentem, mas não têm permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam... (BAUMAN, 2005, p. 44).

Na BNCC, a identidade é entendida como um elemento social e cultural a ser compreendida pelos alunos como uma competência da Educação Básica. De acordo com Cuche (1999), identidade social diz respeito às vinculações dos sujeitos em um sistema social (classe sexual, classe de idade, classe social, nação) e permite a localização social das pessoas. Já identidade cultural é fruto do hibridismo cultural (HALL, 2005), uma uniformização de pensamentos e sentimentos cosmopolitas que tenta homogeneizar as

negociações culturais que se desdobram dentro das múltiplas culturas em nome da manutenção e controle de poder local (BAUMAN, 2003).

Ainda em conformidade com Bauman (2003), quando incorporada como interesse do Estado, a identidade possibilita a ideia de nacionalidade e de pertencimento nacional por meio da homogeneização da língua, da cultura, da memória, do sentimento patriótico e da invisibilização das diferenças. Afirmamos que esse propósito está implícito na BNCC pelo fato de que esse documento não aborda a identidade em uma perspectiva multi ou intercultural que trata da diversidade cultural, remetendo o significado dessa diversidade a um elemento das áreas e dos objetos do conhecimento e não como uma perspectiva educacional.

No caso dos sujeitos do campo, as especificidades que compõem as comunidades rurais são solapadas pela BNCC, que os submete a uma postura deslocada de homogeneização nacional planejada para atender aos interesses do neoliberalismo e do sistema capitalista e à construção de identidades flutuantes infladas pelo acesso ilusório a uma globalização que é desigual. A estratégia utilizada pela Base para alicerçar esse objetivo é o silenciamento da educação do campo demonstrado na seção anterior, a partir da análise do quadro 02.

Com a homogeneização da identidade, o sentimento de pertencimento deixa de ser local e passa a ser pulverizado sob a óptica global. Entretanto, não na perspectiva planetária, sistêmica ou holística, pois essa perspectiva requer coletividade e a homogeneização global fomenta o individualismo. Desse modo, do ponto de vista da orientação curricular nacional, a formação dos sujeitos fica condicionada a uma proposta individualista travestida de proposição democrática e igualitária.

Nessa direção, a BNCC desvela que o prisma transformador da formação ambiental na Educação Básica tem seu lugar ocupado pelo prisma conformador, que passa a ser norteador da formação dos sujeitos em uma armadilha paradigmática que fomenta a manutenção da consciência ingênua e do *status quo*, passando a impressão social de que há uma preocupação com a problemática socioambiental e com seu enfrentamento.

No atual cenário simãodiense, o lugar da formação ambiental das crianças que vivem e estudam no campo não diverge muito do lugar ocupado pela formação orientada pela BNCC, que será a realidade local nos próximos dois anos. O Referencial Curricular utilizado pela rede municipal de ensino aborda a identidade como elemento da aprendizagem e o integra à matriz curricular como conceito e conteúdo, porém, não apresenta qualquer menção sobre por meio de qual perspectiva poderá ser abordado, nem deixa transparecer sob qual entendimento a identidade foi pensada durante a construção do documento.

Contudo, na disciplina Ética e Cidadania, identidade nacional, juntamente com pertencimento nacional, aparece como um conteúdo a ser trabalhado no 5º ano, o que leva à compreensão de que o Estado busca naturalizar a padronização cultural e a invisibilização da diversidade por meio do currículo, haja vista o fato de que identidade nacional remete à homogeneização da cultura e à unificação do pensamento cultural dos sujeitos, conforme destaca Hall (2005).

Retomando a análise do Referencial Curricular, essa padronização tende a homogeneizar os sujeitos do campo, direcionando-os para o mundo do trabalho a partir da concepção reducionista de campo e de zona rural que nele é expressa por meio de conteúdos que o restringem a um espaço de produção e de relações econômicas, visto que enfatizam as relações entre campo e cidade à luz das atividades econômicas e dos movimentos migratórios (vide quadro 03).

A inserção do conteúdo identidade nacional no 5º ano, que é o momento de consolidação dos anos iniciais do Ensino Fundamental, subsidia essa homogeneização a fim de encaminhar sujeitos aproximados com os ideais voltados para o agronegócio e para o sistema capitalista, em uma perspectiva bancária da educação que vê os sujeitos como seres passivos de ajustamento e adaptação por meio naturalização da realidade ingênua e desumana (FREIRE, 2017).

Sendo assim, a identidade e o pertencimento que são apresentados no Referencial Curricular e na BNCC não contribuem para que uma formação ambiental transformadora ocupe um lugar no currículo dos anos iniciais. Isso porque subjuga as crianças matriculadas no campo simãodiense a uma formação ambiental ingênua, conformadora e confirmadora de uma práxis humana individualista que encaminha os sujeitos para a negação da vocação ontológica humanizadora e para a formação do *ser menos*, que busca ter mais em detrimento da formação do *ser mais* que se preocupa em ter menos e viver mais em comunhão e solidariedade (FREIRE, 2017). De acordo com Guimarães e Granier (2017), a premissa do *ser mais* elencada por Paulo Freire pode ser remetida à formação do *ser mais ambiental*, que consiste na formação de sujeitos criticamente conscientes e capazes de tomar decisões multidimensionais, integrados com o mundo e sintonizados com o planeta e com as inter-relações que nele coexistem.

Mas como o Referencial Curricular e a BNCC não são os únicos elementos presentes na caminhada, cabe analisarmos outros elementos que estão presentes na formação ofertada pela rede municipal de ensino de Simão Dias, a fim de compreendermos como são apresentados nos anos iniciais e que lugar ocupam na estrada formativa crítica, buscando

identificar as condições que propiciam para que as ramas da formação ambiental fiem no contexto aqui pesquisado.

3.2. Pedras e flores no caminho: elementos que compõem a estrada formativa inicial

As análises da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular desvelaram elementos curriculares documentais que se apresentam como obstáculos e potencialidades – que pedimos licença para aqui chamá-los de pedras e flores, respectivamente – para o desenvolvimento da formação ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ressaltamos que pedras e flores não são significados como elementos antagônicos, mas sim como possibilitadores da emergência dos jardins presentes nas palavras de Rubem Alves que abriram esta seção.

As visitas e as conversas realizadas nas 20 escolas pesquisadas apresentaram pedras e flores que, inicialmente, não tinham sido observadas por nós que havíamos delimitado a prática docente como único elemento prático a ser pesquisado. Tais elementos se referem aos livros didáticos, que são os recursos didáticos utilizados com mais destaque nas ações pedagógicas, e à cultura escolar constituída nas escolas situadas na zona rural do município de Simão Dias.

Apesar de serem um recurso antigo, os livros didáticos só passaram a ser distribuídos com regularidade para todas as etapas da Educação Básica a partir do momento em que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) assumiu o Programa Nacional do Livro Didático, o que ocorreu após a reformulação da LDB. De acordo com Sposito (2006), os livros entregues às escolas por meio do PNLD passam por uma avaliação de indicadores relativos às dimensões científica e pedagógica, que devem estar em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e agora também com a BNCC.

Segundo a autora, essa avaliação é motivo de críticas entre os estudiosos porque os livros passam a ser redigidos a partir da parametrização determinada pelo Estado que, por sua vez, passa a interferir como um agente regulador da liberdade de mercado, devido ao fato de o PNLD ser o maior comprador de livros didáticos do país. Como os livros comprados pelo Estado são também comercializados e adotados por instituições privadas, os interesses do Estado passam a ser veiculados em toda a sociedade por intermédio dos conteúdos presentes nesses materiais (SPOSITO, 2006).

Desse modo, além de ser um recurso didático, os livros didáticos são também um instrumento de naturalização dos ideais neoliberais que estão presentes na legislação educacional brasileira e na BNCC, conforme demonstrou Carvalho et al (2017), à medida que são construídos com base nesse documento de referência. Como há escassez de recursos didáticos nas escolas públicas do Brasil, frequentemente, o livro didático acaba se tornando o único recurso utilizado ou o recurso utilizado mais enfaticamente nas práticas pedagógicas que fazem parte da cultura escolar, o que ocasiona uma transmissão massiva dos interesses estadistas que estão implícitos nos textos, nas imagens e nas proposições contidos nos livros utilizados pelas escolas.

À vista disso, as práticas pedagógicas são diretamente impactadas pelos livros didáticos. Ao serem utilizados como guias, repercutem os interesses neles velados nos discursos, comportamentos, atitudes e brincadeiras ocorridos no interior da escola e fora dela. No entanto, as práticas não são ações meramente reprodutoras e, apesar da influência que os livros didáticos exercem sobre elas, podem desvelar-se ações de enfrentamento e resistência a essa influência que ocorre todo o tempo, pois os sujeitos que os utilizam são, por essência, sujeitos políticos, que fazem escolhas políticas e imprimem intencionalidades nas ações pedagógicas que podem corroborar ou não com os interesses e as intenções presentes nos livros didáticos e no currículo escrito. Afinal, como afirma Freire (1999), educar é um ato político, pois a educação trata do mundo e é mediatizada por ele, sendo impossível ficar neutro frente ao mundo.

Nessa direção, a pesquisa de campo revelou que a cultura escolar das escolas pesquisadas, além de ser influenciada pelos documentos norteadores do currículo e pelos livros didáticos, é influenciada também pelas orientações da Secretaria Municipal de Educação, que determina o desenvolvimento de algumas atividades ao longo do ano, como realização de projetos temáticos, conforme destacaram os diretores e professores participantes da pesquisa. Foi informado que o tema meio ambiente foi definido como o tema de atividades interdisciplinares para o primeiro semestre letivo de 2019, tanto nas escolas situadas na zona rural, como nas situadas na zona urbana.

Porém, as estratégias desenvolvidas pelos professores e pelos alunos no cotidiano escolar apontam que esses elementos são vistos por uns como pedras na estrada formativa e por outros como flores no caminho. Dessa forma, o modo como são vistos interferem nas ações pedagógicas que são influenciadas pela formação docente. Vejamos.

3.2.1. O livro didático na estrada da formação ambiental

Para o quadriênio 2019-2022, foram adotados livros de quatro coleções para os anos iniciais ofertados pelas escolas da rede municipal de ensino de Simão Dias: Coleção Buriti (Editora Moderna) para as disciplinas Ciências, Geografia e História; Coleção Meu Livro (Editora AJS) para a disciplina Língua Portuguesa; Coleção Novo Pitangua (Editora Moderna) para a disciplina Arte e Coleção Vem Voar (Editora Scipione) para a disciplina Matemática (Figura 05).

Figura 05 – Capas das coleções didáticas utilizadas nas escolas municipais de Simão Dias



Fonte: Materiais disponíveis nos sites das editoras⁸.

Vale ressaltar que a opção por esses materiais se deu a partir das escolhas dos professores, através do Programa Nacional do Livro Didático, e que, a partir dessas escolhas, não foram contemplados livros específicos para a educação do campo. Destaca-se o fato de que não foram disponibilizados para escolha livros didáticos voltados para escolas do campo por decisão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que, no ano de 2018,

⁸<https://web.moderna.com.br/web/buriti-2018/livro-digital-interativo>

http://www.colecaomeulivro.com.br/nova/portugues/material-digital/MDML_PORT1.pdf

<https://pnld.aticascipione.com.br/colecoes/vemvoar/?abrirObra=%22Matem%C3%A1tica/5%C2%BA%20ano%22>

<https://pnld2019.moderna.com.br/arte/novopitangua>

decidiu que escolas urbanas e rurais passariam a utilizar os mesmos livros, explicitando, dessa forma, o atendimento à lógica hegemônica política emergente do sistema capitalista.

Essa decisão do FNDE demonstra uma proposta de uniformização da formação, bem como de “apagamento” das diferenças e das especificidades dos sujeitos do campo por partedo governo federal, coadunado, dessa forma, com as afirmações de Carvalho et al (2017) acerca da subordinação da educação pública brasileira aos ideais neoliberais que não têm interesse na formação de sujeitos dotados de autonomia e pertencimento e imbuídos de criticidade para enfrentar o crescente agronegócio e lutar pela continuidade dos modos de existência e de produção tradicionais.

Os livros dispostos na figura 05 substituíram a Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo (Editora FTD), que havia sido escolhida para os anos iniciais do Ensino Fundamental por meio do PNLD de 2015. A referida coleção continha livros específicos para a educação do campo e apresentava-se como uma proposta interdisciplinar; eram livros disciplinares e que abordavam contextualizações e conteúdos relativos ao campo e aos seus modos de produção. Entretanto, o contexto rural abordado não dizia respeito à realidade sergipana e nordestina e os textos e exemplos dispostos nos livros retratavam as realidades rurais das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, conforme demonstrou a dissertação “Coleções didáticas do PNLD Campo 2016: um discurso em análise”, de autoria de Licia Negri (2017).

Todos os livros foram elaborados a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular que, por sua vez, dá continuidade ao pareamento da educação com o mundo do trabalho e às proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais em torno das competências e habilidades, porém, agora de forma mais aprofundada, na medida em que abrange os saberes-fazer nas perspectivas cognitiva, atitudinal e socioemocional com o objetivo de levar os alunos amobilizarem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 08).

À vista disso, os livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental adotados pelas escolas municipais de Simão Dias foram revistos pelas editoras e estão de acordo com as orientações contidas na BNCC. Nesse sentido, são divididos em unidades temáticas e trazem aspectos relacionados ao campo e à educação ambiental, no entanto, de forma silenciada e pontual, como se observa no quadro 05.

Quadro 05 – Referências ao campo e à educação ambiental nos livros didáticos utilizados nas escolas pesquisadas

Livro	Unidades Temáticas	Referência ao campo	Referência à EA
Meu livro de Língua Portuguesa (1º ano)	<ul style="list-style-type: none"> •Nomes, imagens e histórias <ul style="list-style-type: none"> •Brincadeiras e encantamentos •Casas de muitos jeitos •Ouvindo e contando histórias 	Não há	Não há
Meu livro de Língua Portuguesa (2º ano)	<ul style="list-style-type: none"> •Da pedra à tela •Muito além das palavras: gestos, sons e imagens •A comunicação nos tempos das redes sociais •Muitas letras, tantos nomes 	História “O menino e o mundo” que trata de um menino que sai de casa, situada na zona rural, à procura do pai, que havia se mudado para a cidade grande para trabalhar.	Não há
Meu livro de Língua Portuguesa (3º ano)	<ul style="list-style-type: none"> •Falando em natureza •Por dentro da cultura popular •Aprendendo a conviver •Além da imaginação 	Não há	Poemas do livro “Árvores do Brasil: cada poema no seu galho”.
Meu livro de Língua Portuguesa (4º ano)	<ul style="list-style-type: none"> •Histórias de heróis <ul style="list-style-type: none"> •Saiu no jornal •Conversas no palco e por aí... •Bichos para cuidar e conhecer 	Não há	<ul style="list-style-type: none"> •Temas “O ambiente está dentro de nós” e “Aprendendo sobre animais” •Reportagens sobre impactos ambientais •Exercício sobre hábitos sustentáveis <ul style="list-style-type: none"> • Texto “Entenda os 4 Rs da sustentabilidade e ajude o meio ambiente”.
Meu livro de Língua Portuguesa (5º ano)	<ul style="list-style-type: none"> •Alimentação e saúde: informe-se •Na trama dos poemas •Gente de todo mundo, Brasil de todos •Do livro à tela 	Não há	Não há
Buriti Mais – Ciências (1º ano)	<ul style="list-style-type: none"> •Quem eu sou? •Cuidar de mim <ul style="list-style-type: none"> •O tempo passa •Os materiais ao meu redor 	Não há	<ul style="list-style-type: none"> •Tema “Seres vivos” •Tema “Eu cuido do ambiente” •Experimento “Vamos reutilizar” • Tema “Obtenção dos materiais”
Buriti Mais – Ciências (2º ano)	<ul style="list-style-type: none"> •Cuidar da saúde <ul style="list-style-type: none"> •O ambiente •As plantas •Os materiais 	Não há	<ul style="list-style-type: none"> •Tema “O que há no ambiente?” •Tema “As relações no ambiente” •Experimento “Terrário” • Tema “Conhecendo as plantas” • Experimento “Horta suspensa” • Tema “Os materiais naturais”

Buriti Mais – Ciências (3º ano)	<ul style="list-style-type: none"> •Os animais •Luz e som •Água, ar e solo •O que vemos no céu? 	Não há	<ul style="list-style-type: none"> •Tema “Terra” •Tema “A água no planeta”
Buriti Mais – Ciências (4º ano)	<ul style="list-style-type: none"> •A vida que a gente não vê •Seres vivos e ecossistemas •A matéria e suas transformações •Aprender com o céu 	Não há	<ul style="list-style-type: none"> •Jogo “Cadeia alimentar” •Tema “Transformações da matéria” •Reportagem sobre derretimento de gelo nos polos •Seção “O mundo que queremos: reciclagem”
Buriti Mais – Ciências (5º ano)	<ul style="list-style-type: none"> •Recursos naturais e meio ambiente •Água •Funcionamento do corpo humano •O céu à noite 	Não há	<ul style="list-style-type: none"> •Tema “Recursos naturais” •Atividade “Conhecendo o próprio lixo” •Tema “Tecnologias sustentáveis” •Tema “A água no planeta” •Texto “Mudanças climáticas afetam o ciclo da água”
Buriti Mais – Geografia (1º ano)	<ul style="list-style-type: none"> •Você e os outros •A moradia •A escola •O ambiente e o cotidiano 	Não há	Não há
Buriti Mais – Geografia (2º ano)	<ul style="list-style-type: none"> •Bairro: o seu lugar •O dia a dia no lugar onde você vive •Você se comunica •Em cada lugar, um modo de viver 	<ul style="list-style-type: none"> •Tema “Atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares” •Tema “Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade” 	<ul style="list-style-type: none"> •Tema “Tipos de transporte e os riscos para a vida e para o meio ambiente” •Atividade sobre impactos ambientais de ações humanas
Buriti Mais – Geografia (3º ano)	<ul style="list-style-type: none"> •A paisagem •O espaço rural •O espaço urbano •Cuidados com a natureza e seus recursos 	<ul style="list-style-type: none"> •Atividade cartográfica com planta de área rural •Atividade sobre poluição de rios no campo e cidade. •Tema “Aspectos culturais da cidade e do campo” •Atividade sobre produtos da pecuária e da agricultura. 	<ul style="list-style-type: none"> •Texto sobre impactos ambientais provocados pelo uso de recursos •Tema Produção, circulação e consumo •Texto sobre coleta seletiva e sobre os 5Rs
Buriti Mais – Geografia (4º ano)	<ul style="list-style-type: none"> •O território brasileiro •A natureza brasileira •A população brasileira •População e trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> •Tema “Relação campo e cidade” •Tema “Trabalho no campo e na cidade” 	<ul style="list-style-type: none"> •Tema “Preservação e degradação da natureza”
Buriti Mais – Geografia (5º ano)	<ul style="list-style-type: none"> •A dinâmica populacional brasileira •A urbanização brasileira •Tecnologia e energia conectando pessoas e espaços, movendo o mundo •Ambiente e qualidade de vida 	<ul style="list-style-type: none"> •Tema “Relações entre a cidade e o campo” •Atividade sobre aplicação das tecnologias nas atividades do campo •Tema “Migração campo-cidade” 	<ul style="list-style-type: none"> •Tema “Qualidade ambiental” •Tema “Diferentes tipos de poluição”

Buriti Mais – História (1º ano)	<ul style="list-style-type: none"> • Quem eu sou • A vida familiar • A escola • Brincadeiras e festas 	Não há	Não há
Buriti Mais – História (2º ano)	<ul style="list-style-type: none"> • A passagem do tempo • A vida em comunidade • Marcas da história • Trabalho 	Não há	• Tema “Trabalho e meio ambiente”
Buriti Mais – História (3º ano)	<ul style="list-style-type: none"> • O espaço de todos nós • A formação das cidades • A vida no campo e as migrações • Vida na cidade: a urbanização 	<ul style="list-style-type: none"> • Tema “Do campo para a cidade: as fábricas e os operários” • Tema “Fenômenos migratórios” 	Não há
Buriti Mais – História (4º ano)	<ul style="list-style-type: none"> • Os primeiros grupos humanos • O início do comércio • A formação do Brasil • Migrações do Brasil 	• Tema “A agricultura e a ocupação do espaço”	Não há
Buriti Mais – História (5º ano)	<ul style="list-style-type: none"> • A formação dos povos • Os primeiros núcleos populacionais • A vida na antiguidade • Herança cultural 	Não há	Não há
Vem voar – Matemática (1º ao 5º ano)	<ul style="list-style-type: none"> • Números • Álgebra • Geometria • Grandezas e Medidas 	Não há	Não há
Novo Pitangua – Arte (1º ano)	<ul style="list-style-type: none"> • Arte e vivência • Arte e cultura brasileira • Arte com as mãos • Vamos batucar 	Não há	Não há
Novo Pitangua – Arte (2º ano)	<ul style="list-style-type: none"> • Olá, arte • Como podemos criar? • Sonorizando com o corpo • Arte e folclore brasileiro 	Não há	Não há
Novo Pitangua – Arte (3º ano)	<ul style="list-style-type: none"> • E aí, vamos fazer arte? • O que expressar? • O Brasil em festa • Arte africana 	Não há	Não há
Novo Pitangua – Arte (4º ano)	<ul style="list-style-type: none"> • Um universo de sons, gestos e imagens • Criando ilusão • Onde está a arte? • O som que vem das ruas: arte de versar e cantar no Brasil 	Não há	Não há
Novo Pitangua – Arte (5º ano)	<ul style="list-style-type: none"> • Um modo de ver • A máquina de ilusão • Com quantos quadrinhos se faz uma história? • Das prateleiras à galeria 	Não há	Não há

Fonte: Elaborado pela autora com base nos livros digitais disponíveis nos *sites* das editoras⁹. (2019).

⁹ Idem.

No quadro 05, estão dispostas as referências explícitas ao campo e à educação ambiental que são apresentadas nos 26 livros didáticos analisados, dentre os quais, somente sete fazem referência ao campo e onze à educação ambiental. A identificação de tais referências foi feita a partir de uma busca realizada nos exemplares de professor disponibilizados digitalmente nas páginas eletrônicas das editoras para professores da Educação Básica. Para tanto, foram delimitadas como palavras-chave para identificação das referências sobre o campo as expressões “campo” e “zona rural” e para a educação ambiental as expressões “educação ambiental”, “ambiente”, “natureza” e “sustentabilidade”. Como os livros foram consultados em versão digitalizada, essas palavras-chave foram utilizadas no mecanismo de busca *booleana*, que permitiu a consulta da presença de tais expressões ao longo dos textos dos 30 exemplares acessados.

Esse mecanismo de busca funciona através da combinação de expressões intermediadas por operadores lógicos que retornam a pesquisa com resultados ou não. Os operadores lógicos utilizados para a busca nesta pesquisa foram *and*, *or* e *not*. Dessa maneira, foram criadas, inicialmente, combinações com as expressões definidas: campo *and* zona rural; campo *or* zona rural; educação ambiental *and* ambiente *and* natureza *and* sustentabilidade; educação ambiental *or* ambiente *or* natureza *or* sustentabilidade. Como algumas buscas não retornaram resultados, foi criada a combinação mediada por *not* a fim de comprovar a não existência das expressões buscadas: campo *not* zona rural e educação ambiental *not* ambiente *not* natureza *not* sustentabilidade.

O resultado da busca nos apresenta dados importantes a serem refletidos à luz da análise da BNCC realizada anteriormente, pois, uma condição para que os livros listados no quadro 05 pudessem concorrer ao edital do PNLD era estar de acordo com as proposições da Base. Desse modo, a avaliação do referido programa considerou que tais livros atendiam as orientações do documento em voga e estavam aptos a serem distribuídos a Educação Básica.

Devido a isso, os livros substituíram as unidades dotadas de conteúdos por unidades temáticas perpassadas por temas que, segundo as próprias editoras, apresentam-se para os professores e para os alunos de forma interdisciplinar, visto que a interdisciplinaridade é um dos lemas da BNCC que orienta que os currículos sejam organizados interdisciplinarmente a fim de “fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 16).

Essa acepção de interdisciplinaridade contida na BNCC demonstra que ela é entendida como estratégia didática, isto é, como um meio de possibilitar ações pedagógicas que rompem

com as estratégias metodológicas tradicionais e características da educação bancária que ainda estão arraigadas nas escolas. A substituição de disciplinas e conteúdos por áreas de aprendizagem e objetos do conhecimento, respectivamente, foi a principal medida tomada para o alcance dessa interdisciplinaridade.

Retomando as asserções de Sommerman (2006) e de Fazenda (2010), a interdisciplinaridade, enquanto uma estratégia didática, busca superar a fragmentação da construção do conhecimento resultante da estrutura disciplinar que compõe os currículos das escolas públicas brasileiras e que interfere na percepção integrada do mundo. Tal superação, no entanto, não consiste na supressão das disciplinas, mas em uma abordagem dialogada intencionalmente entre as várias disciplinas com a finalidade de proporcionar atitudes pedagógicas comprometidas com a construção de novos saberes docentes e discentes.

Contudo, não é essa concepção de interdisciplinaridade que se encontra nos livros didáticos analisados, pois, apesar de haver os temas condutores das atividades ao longo do ano letivo, os assuntos ainda são abordados de maneira restrita a disciplinas, com algumas poucas possibilidades de promoção de atividades interdisciplinares. O que se observa é que os livros dispostos na figura 05 e no quadro 05 promovem uma pluridisciplinaridade travestida de interdisciplinaridade, por meio de tentativas de aproximação entre objetos do conhecimento pertencentes a áreas afins, posto que, em consonância com Sommerman (2006), pluridisciplinaridade é justaposição de disciplinas próximas e que apresentam possibilidades de cooperação de objetivos e práticas.

Posto isso, afirmamos que os livros didáticos analisados e utilizados pelas escolas localizadas em zona rural no município de Simão Dias não apresentam potencialidades para que a formação ambiental seja uma dimensão do aprendizado oriundo do material que apresentam para crianças, haja vista o fato de que os assuntos relacionados ao campo e à educação ambiental não são abordados interdisciplinarmente, de forma integrada e transversal, conforme orientam a PNEA e as DCNEA, documentos citados em nota de rodapé na BNCC como norteadores do trabalho dos temas contemporâneos, mas também secundarizados pela própria Base.

De modo geral, o que se verifica diante da análise dos livros é que há neles uma invisibilização do campo como um lugar de valor social, produtor de cultura e de modos de vida que refletem sobre a construção da identidade dos sujeitos, solapando, tacitamente, o sentimento de pertencimento a esse lugar, bem como uma redução do ambiente à ideia de natureza e habitat, sem problematizações sobre a origem da problemática socioambiental e predominância de soluções ingênuas que levam ao desenvolvimento de ações também

ingênuas, fundadas em armadilhas paradigmáticas, que continuam a fomentar o individualismo e a lógica do 1+1=2, alertada por Guimarães (2011).

Analisando especificamente os livros de cada disciplina, é possível verificar os elementos que ancoram essas impressões gerais. Os livros de Língua Portuguesa, por exemplo, invisibilizam o campo e suas características linguísticas, enfatizando a norma culta da língua, ao tempo em que desvaloriza o modo de falar dos sujeitos do campo que, ao não ver essa representação no livro, passam a percebê-lo como algo errado, despertando o sentimento de inferioridade em relação aos sujeitos da zona urbana apresentados nos livros, que são estereotipados a partir de uma visão colonizadora que elenca a língua e a pronúncia do colonizador como adequada na sociedade.

Fundamentada no eurocentrismo, a perspectiva colonizadora da educação imprime na formação dos sujeitos a incorporação das configurações que sustentam a hegemonia do padrão europeu de poder mundial, no qual o *status quo* está ancorado com o objetivo de homogeneizar as diferenças por meio do controle da subjetividade do pensamento e da produção intelectual e cultural (QUIJANO, 2005). Associada ao ensino da Língua Portuguesa, essa perspectiva contribui para a naturalização da formação de sujeitos subordinados à elite do sistema capitalista por intermédio do estabelecimento da linguagem culta como instrumento de poder e delimitador da classe social pertencente ao mundo considerado “letrado”.

A única possibilidade de abordagem do campo no ensino da Língua Portuguesa explícita no livro do 2º ano, que também é o único a apresentar alguma possibilidade, apresenta o campo como um lugar de memória de quem viu o pai partir para a busca de um “bom emprego” na zona urbana. O enredo da história aborda subempregos e modos de vida precários existentes nas chamadas “cidades grandes” e busca promover a reflexão de que o campo tem tanto valor quanto a cidade.

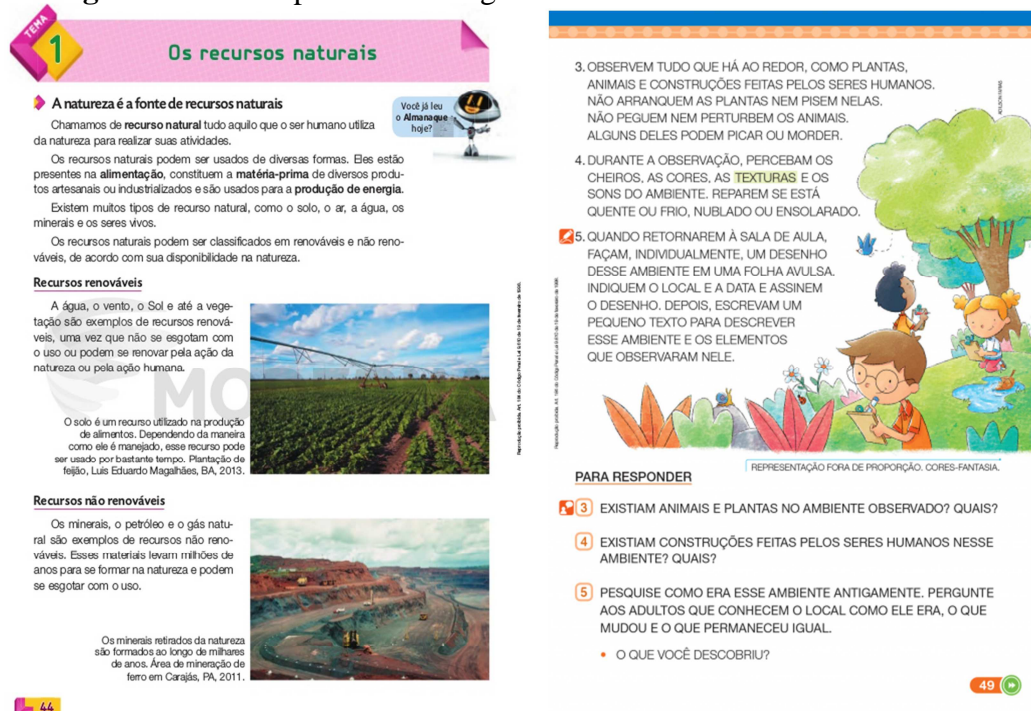
Junto à invisibilização do campo, está a invisibilização do ambiente em uma perspectiva holística, tendo sua significação limitada à concepção romântica de natureza, por meio de poemas que tentam discutir problemas ambientais, mas os restringem à fauna e flora, e à ideia ingênua de que os seres humanos são os únicos responsáveis por dar o socorro que a natureza pede, através de reportagens, reforçando, dessa forma, o desenvolvimento de valores e ações individualistas, evidenciados por comportamentos “ecologicamente corretos”.

Nessa direção, Carvalho (2012) argumenta que fomentar o desenvolvimento de bons comportamentos é diferente de fomentar uma atitude ecológica. Enquanto os primeiros estão relacionados a uma aprendizagem comportamental distante de reflexões, a segunda diz respeito à construção de uma cultura cidadã comprometida com responsabilidade ética e

social, solidariedade e justiça ambiental. Sendo assim, uma concepção antropocêntrica que aborda o ambiente como fauna e flora manipulados pelas ações antrópicas é ineficiente para o fomento a atitudes ecológicas e à formação ambiental.

Os livros de Ciências, geralmente tidos como mais adequados para abordar educação ambiental, não divergem das percepções observadas nos livros de Língua Portuguesa. Do 1º ao 5º ano apresentam o ambiente ao aluno como fonte de matéria-prima e habitat de fauna e de flora. Além disso, foca em apresentar soluções ingênuas para os problemas socioambientais e em responsabilizar os sujeitos pelo cuidado com o planeta. Suleiman e Zancul (2012), em estudo sobre a educação ambiental em livros de Ciências, identificaram que as abordagens mais comuns remetem a concepções utilitaristas (natureza como fonte de recursos), biocêntricas (o ser humano está inserido no ambiente, mas entende-se como mais importante que o meio), naturalistas (ambiente como sinônimo de natureza) e generalizantes (ambiente abstrato e vago). Nos livros analisados nesta pesquisa, verificamos que o ambiente é apresentado para as crianças pela vertente das concepções naturalista e utilitarista, à medida que demonstra aos alunos que os diversos materiais utilizados como matéria-prima são retirados da natureza que, por sua vez, é tida como algo belo e harmônico. A figura 06 exemplifica essas concepções.

Figura 06 – Exemplos de abordagem ambiental no livro Buriti Mais – Ciências



Fonte: Livro Buriti Mais – Ciências (5º ano e 3º ano, respectivamente). (2018).

Na figura 06, podemos ver os elementos empregados para que as concepções utilitarista e naturalista sejam apresentadas para os alunos. Na imagem à direita, lê-se o tópico de abertura do tema Recursos Naturais: “A natureza é a fonte de recursos naturais”. O texto breve que o acompanha diz que os recursos estão disponíveis na natureza para serem utilizados de forma artesanal ou industrializada. Em seguida, há imagens que demonstram formas de utilização dos recursos, destacando a agricultura e a mineração.

Não se observa nem no texto nem nas imagens elementos que possibilitem a reflexão acerca da degradação ambiental causada por essas atividades econômicas que exploram o ambiente com o objetivo de geração de lucro. A utilização dos recursos é naturalizada como uma atividade que só traz vantagens para os seres humanos. O livro admite a possibilidade de que os recursos podem se esgotar, porém, não deixa claro que as ações antrópicas provocam a insustentabilidade dos recursos.

Acerca das imagens contidas na página do livro, destacamos que podem suscitar problematizações sobre os impactos ambientais socioambientais que originam, entretanto, os professores precisam conhecer tais impactos para discuti-los com as crianças. No caso da imagem tangente à agricultura, é possível relacioná-la com o campo – que em nenhum momento é abordado explicitamente nos livros de Ciências da coleção Buriti Mais –, problematizando as vantagens e desvantagens da produção agrícola para escoamento, além de consumo familiar.

Nesse quesito, é pertinente criar condições para que as crianças compreendam que esse tipo de agricultura degrada o solo, requer o uso de agrotóxicos, gera lucro para poucos e explora a mão de obra. Isso é necessário para que elas possam não só começar a ter noção de como a atividade agrícola exposta no livro é degradante, mas também começar a pensar que formas de produção sustentáveis são possíveis. Essa problematização introduz a percepção futura do *modus operandi* ofensivo do agronegócio e de sua hegemonia, que busca incutir na sociedade a ideia de que “enquanto setor estratégico para o país, é indispensável na produção de alimentos e de energia, ou seja, vital para o desenvolvimento econômico” (LAMOSA, 2016, p. 128), sintonizando, dessa forma, com os interesses neoliberais que utilizam livros didáticos como instrumentos para a naturalização do pensamento de que o Brasil é agro e o mundo é dependente do agro (idem).

A naturalização da produção agrícola voltada para o agronegócio ocasiona, por conseguinte, a naturalização do pensamento de que outras formas de produção agrícola são ineficientes e não geram lucro, sendo esse o objetivo final da produção. A consequência dessa naturalização é a deformação ambiental, pois haverá a formação de sujeitos mal formados

ambientalmente, desconhecedores das variadas alternativas de produção no campo e reprodutores do modo ofensivo e degradante decorrente do agronegócio.

Ainda na mesma página, está a fotografia de uma área de mineração sendo explorada, como se não houvesse nenhuma consequência dessa atividade para o ambiente. A fotografia trata de uma área situada na região amazônica, uma das áreas que mais registra mortes de ativistas ambientais e de lideranças comunitárias no país¹⁰ e que mais sofre degradação ambiental proveniente de ações antrópicas. A naturalização dessa atividade é também a naturalização de mortes, agressões, ameaças e utilização do ambiente para fins extrativistas.

A falta de problematização sobre essa atividade insustentável é a negação às crianças de um pensamento crítico e do despertar de uma consciência pautada na criticidade e a naturalização da injustiça ambiental, que traz como implicação o robustecimento da exploração do ambiente, a interferência na formação da identidade e o negligenciamento do sentimento de pertencimento ao campo e ao ambiente em prol do atendimento aos interesses do sistema capitalista.

A imagem à esquerda retrata uma visão romantizada do ambiente, na qual esse é representando por uma ilustração composta por elementos que dão a impressão de que na natureza tudo é harmônico. Identifica-se um lugar agradável, onde crianças brincam com folhas e poças d'água e descansam à sombra de uma árvore enquanto pássaros voam por entre flores e arbustos. Essa ilustração é utilizada para direcionar uma atividade de campo que consiste na observação do ambiente.

Ao sair para observarem o ambiente real, após a visualização dessa imagem, as crianças podem estar na condição de visão induzida, ou seja, uma visão condicionada a buscar algo real que se assemelhe ao desenho visto no livro, deixando de perceber como está o ambiente no qual vivem. A busca por uma realidade que materializa a ideia ingênua de ambiente que está disposta no livro leva ao desenvolvimento de uma concepção na qual harmonia, beleza e equilíbrio são os motivos para que o ambiente seja preservado de modo a tornar-se intocável, desvelando, assim, uma concepção preservacionista (ARAUJO, 2004) e o direcionamento de uma formação ambiental acrítica.

Atreladas a essa visão romantizada do ambiente, estão as soluções mágicas e ingênuas para os problemas socioambientais, como a culpabilização e a responsabilização dos sujeitos enquanto pessoas civis, desresponsabilizando, assim, o Estado e a defesa da reciclagem como

¹⁰ Informação contida no levantamento realizado pela Organização Não-Governamental Global Witness, em 2018, que apurou que há um crescimento no número de mortes de ativistas e líderes comunitários desde o ano de 2012, sendo militantes do Movimento Sem-Terra, trabalhadores rurais, indígenas e quilombolas as vítimas que lideram esse crescimento. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-40615688>.

resolução para o problema relacionado aos resíduos sólidos. Segundo Layrargues (2009), os sistemas político-econômicos, ao definirem os mecanismos de produção e de distribuição de riquezas para a sociedade capitalista, estabelecem uma correlação de poder que incide sobre a geração de uma sociedade excludente, unidimensional e monopolista que, por sua vez, é permeada pela desigualdade e pela injustiça ambiental.

Os sujeitos dessa sociedade são formados em uma perspectiva que os leva a assumir a culpa pela situação individual na qual vivem, que é tida como democrática porque cria a falsa ideia de que cada um pode escolher e conseguir o que deseja para si, basta esforçar-se para tanto. Logo, são formados para não perceberem que a vulnerabilidade à qual são expostos não é uma culpa nem uma responsabilidade individual, mas política e do Estado, que não é concebida porque “as maiores vítimas das injustiças ambientais não percebem de maneira clara a situação a que estão expostas ou se veem sujeitas a uma injusta assimetria de poder” (LAYRARGUES, 2009, p. 20).

Como os sujeitos assumem para si a responsabilidade dos problemas ambientais por não se perceberem como vítimas de um sistema injusto e desigual, em que os detentores do capital é que ocupam a fatia larga de responsabilidade pela problemática socioambiental, assumem o discurso do sistema capitalista de que a reciclagem é a solução mais adequada para a eliminação dos resíduos sólidos, sem que haja problematização sobre a redução do consumo, afinal, não interessa para a sociedade capitalista que o consumo seja diminuído e sim que seja reordenado.

Com a problemática socioambiental mais aparente nas mídias, torna-se um modismo ser um cidadão preocupado com o ambiente e consumidor de produtos reciclados, considerados ecológicos. Sob a égide desse discurso, empresas passam a investir na produção de produtos “eco”, que são repassados para o consumidor por preços exorbitantes e que são pagos pelo cidadão moderno, disposto a ser ecologicamente correto e comprador da ideia de consciência limpa e tranquila, que consome sem agredir o ambiente.

Nas escolas, a reciclagem se apresenta como uma espécie de prática pedagógica mágica, que transforma resíduos, chamados de lixo, em novos objetos. Abordagem predileta dos projetos escolares, as atividades chamadas de reciclagem, nas escolas, é uma forma de materialização de armadilha paradigmática (GUIMARÃES, 2011), pois estimula os alunos a consumirem ainda mais para gerarem os resíduos que serão a matéria-prima da atividade considerada interdisciplinar que “vale nota” e transforma “lixo em luxo”, por meio da confecção de objetos utilitários com tons artísticos, em sua maioria, que, quando são levados

para casa, em curto espaço de tempo são descartados por não terem utilidade eficaz nem durabilidade.

Acerca dessa proposição, Layrargues (2011) assevera que essas práticas educativas chegam a ser cínicas, uma vez que são inseridas “na lógica da metodologia da resolução de problemas ambientais locais de modo pragmático, tornando a reciclagem do lixo uma atividade-fim, em vez de considerá-la um tema gerador para o questionamento das causas e consequências da questão do lixo” (p. 186). Quando desenvolvidas desse modo nas escolas, o que há é uma discussão superficial sobre a problemática ambiental, que camufla a dimensão política dessa problemática e da questão da produção de resíduos, que contribui para a formação de sujeitos reprodutores do *status quo* e de ações degradantes.

Esses exemplos de concepção ambiental e de prática pedagógica considerada ambiental ou promotora de educação ambiental remetem a mais uma estratégia colonizadora empregada na educação. Com base nos pensamentos Dussel (2007), afirmamos que a intencionalidade que há por trás de atividades escolares pragmáticas e superficiais que buscam soluções imediatistas para a problemática socioambiental é ratificadora da invisibilização dos sujeitos como protagonistas do enfrentamento atuantes no questionamento às raízes dos problemas, transformando-os em vítimas reprodutoras dos interesses da comunidade hegemônica que domina o sistema-mundo sem que se percebam como tal. Tais estratégias controlam a produção do pensamento que passa a ser balizado pela visão eurocêntrica de mundo (QUIJANO, 2005), fundada no consumismo e na produção de desigualdades por meio de um sistema econômico que prioriza exclusivamente a produção e detenção de capital por poucos.

Remetida aos sujeitos do campo, essas estratégias solapam identidades e modos de vida que passam a ser conduzidos pela alienação ao consumo estimulada pela globalização pulverizada desigualmente que adentra todos os espaços através das mídias comunicacionais, ocasionando o etnocídio apontado por Clastres (2004) e a formação de identidades traduzidas em um processo de modificação cultural que viola códigos culturais, desvincula o pertencimento local em detrimento do pseudopertencimento global movido pela instrumentalização do desejo ao acesso ao centro do sistema global que se consolida no consumo.

Com isso, segundo Tristão (2014), ocorre um desrespeito aos saberes tradicionais e às tradições dos povos, que passam a pensar e a produzir narrativas míticas e hegemônicas acerca da natureza, da cultura, da sociedade e da política. Como forma de enfrentamento a essa situação, a autora argumenta que é preciso pensar uma educação ambiental que sobreleve

a potência emancipatória das culturas tradicionais e propicie o retorno da simbiose na relação entre o ser humano, a natureza e a comunidade, de redes de solidariedade e de afazeres sustentáveis que foram ocultados pelos “processos colonizadores da cultura dominante em que predomina a avareza e a economia” (p. 482).

Essa percepção colonizadora também é observada nos livros de Geografia de anos iniciais adotados pela rede municipal de ensino de Simão Dias. Esses livros apresentam o campo como um lugar produtor de matéria-prima a ser manuseada pela tecnologia encontrada na cidade que é o local do progresso (figura 07), fomentando, assim, uma visão ingênua de ambiente, que o remete a concepções preservacionistas limitadas aos aspectos naturais e utilitaristas e à preservação dos recursos que são a fonte de vida da humanidade e a concepções conservacionistas, em que indivíduo e ambiente não compõem uma unicidade e o primeiro se sobrepõe ao segundo, sendo este restrito à natureza e visto como um recurso (ARAÚJO, 2004).

Figura 07 – Exemplos de abordagem sobre campo e ambiente no livro Buriti Mais – Geografia



Fonte: Livro Buriti Mais – Geografia (4º ano). (2018)

Conforme demonstrado na figura 07 e no quadro 05, os temas relativos ao campo o tratam como um território para atividades extrativistas, uso de recursos naturais, desenvolvimento de agricultura e pecuária e aplicação de tecnologias para a potencialização de atividades econômicas – ações causadoras de grandes impactos ambientais. No entanto, os livros analisados, à medida que abordam o campo dessa maneira, apresentam impactos ambientais decorrentes do consumo e da poluição e a ideia de que coleta seletiva, princípio dos 5Rs¹¹ e preservação da natureza são necessários para o alcance de uma qualidade ambiental, corroborando com a constatação feita por Tristão (2002) sobre as áreas que dialogam a educação ambiental na Educação Básica.

Esse fato nos leva a compreender a estratégia amenizadora e conformadora de formação ambiental presente nos livros didáticos de Geografia da coleção Buriti Mais, que, ao tempo em que apresentam para as crianças o campo como um território econômico, buscam remediar os impactos ambientais por meio de textos que apontam superficialmente problemas ambientais e soluções para os problemas apontados, que vão na direção da lógica hegemônica da resolução de problemas elencadas por Layrargues (2011).

Esse material didático expressa como estão presentes de forma velada nas escolas públicas brasileiras os anseios do agronegócio, explicitados por Lamosa (2016), que pretendem perpetuar a hegemonia por meio da valorização do capital e da difusão de uma imagem positiva do agronegócio nos livros didáticos produzidos por intelectuais orgânicos, na perspectiva gramsciana, dispostos a contribuir com a formação de uma classe trabalhadora subjugada à classe dominante.

Ainda de acordo com o autor, esses materiais incitam o desenvolvimento de um trabalho docente “que torna o professor um intelectual orgânico ‘subalterno’, componente de uma camada de ‘baixa patente’ do ‘Partido do Agronegócio’” (LAMOSA, 2016, p. 19), organização composta por intelectuais defensores do agronegócio que ocupam postos estratégicos frente a “agências da sociedade política, comissões, conselhos, câmaras e secretarias de governo” (idem, p. 18). Com isso, o autor alerta para o *modus operandus* utilizado por essa organização, que ele denomina de Partido do Agronegócio, para a disseminação do ideário neoliberal (redução de gastos públicos, abertura comercial, abrandamento alfandegário, abertura econômica para capital estrangeiro, intervenção mínima

¹¹ O princípio dos 5Rs (repensar, recusar, reduzir, reutilizar e reciclar) faz parte de um programa do Ministério do Meio Ambiente denominado Agenda Ambiental na Administração Pública (A3P) que busca revisar os padrões de produção e de consumo no setor público e adotar estratégias sustentáveis baseadas em critérios, princípios e diretrizes sociais e ambientais.

do Estado e privatização de empresas e serviços públicos) nas escolas públicas, que vem acontecendo desde os anos 1990 e que fora incorporado à BNCC, conforme expõe Lagoa (2019).

Segundo Gramsci (2014), os intelectuais orgânicos são, por essência, comprometidos com a ascensão ética e política de grupos sociais para o enfrentamento aos grupos dominantes formados por intelectuais tradicionais. Na escola, os professores podem assumir a postura de um ou de outro tipo intelectual, isso depende da sua formação e dos valores que têm sobre a sociedade. Para Lamosa (2016), o Partido do Agronegócio atua também na formação docente, por meio da proposição de convênios e promoção de cursos que aparentam ser investimentos na educação, mas que, na verdade, funcionam como estratégias para formação de intelectuais orgânicos que atuam inconscientemente como subalternos do Partido, ao invés de atuarem como intelectuais orgânicos subalternos, que são aqueles que atuam, de forma consciente, para assegurar a hegemonia da classe que representam: a dos subalternos e oprimidos.

Quando atuam da primeira forma, os professores acabam contribuindo para a formação de sujeitos oprimidos que dão continuidade ao *status quo* opressor que mantém o sistema capitalista e o ideário neoliberal instaurado na sociedade brasileira. Essa formação coaduna com a natureza de uma educação desumana, alienante e fetichista em uma ordem social metabólica de reprodução dos modos de existência e de produção, traduzindo-se em educação para o capital, como bem apontou Mészáros (2008).

No contexto do campo, essa formação subsidia a naturalização da percepção de que o agronegócio é a única forma de produção no século XXI. Por conseguinte, há a naturalização de um modelo produtivo que promove a saída das pessoas que não conseguem produzir no mesmo ritmo e molde exigidos por esse modelo e assegura a entrada dos que detêm o aparato necessário para tornar a terra que estava improdutiva nas mãos de camponeses em terra produtiva nas mãos de latifundiários (PIRES, 2012). Essa formação silencia os modos de produção sustentáveis e permeados por saberes tradicionais e abre espaço para o robustecimento do latifúndio “que não concentra e domina só a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento” (idem, p. 24).

Os temas dos livros de Geografia dispostos no quadro 05 coadunam com a promoção dessa formação voltada para o agronegócio, através dos conteúdos veiculados e da ordem na qual estão dispostos. Eles demonstram, primeiramente, a terra como *locus* de extrativismo e como fonte de recursos naturais, dentre os quais se destaca o solo que, por sua vez, é propício para o desenvolvimento de atividades de agricultura e pecuária que, com o passar dos tempos,

foram se modernizando e apresentando a necessidade de inserção tecnológica para o aumento da produção e do lucro, o que exige produções em escalas cada vez maiores.

Esse propósito é identificado também nos livros de História utilizados pela rede municipal de ensino de Simão Dias, que abordam o campo por meio da agricultura e de fenômenos migratórios e o ambiente sob a óptica das relações de trabalho em uma perspectiva de temporalidade linear e cronológica (figura 08). No entanto, essa abordagem não permite que os alunos se percebam como partícipes das transformações históricas que modificam o campo e o ambiente.

Figura 08 – Exemplos de abordagem sobre campo e ambiente no livro Buriti Mais – História



Fonte: Livro Buriti Mais – História (4º ano). (2018).

Os textos dispostos na figura 08 demonstram que tanto as migrações dos povos como a ocupação do espaço ocorrem em função das relações de trabalho, como se estas fossem as

únicas relações existentes entre as pessoas e o ambiente. No excerto referente ao tema migrações internas no Brasil, ilustrado pela obra *Os retirantes*, de Cândido Portinari, observamos que o texto afirma que o motivo principal das migrações é a busca por melhores empregos e condições de vida, sendo os nordestinos os principais migrantes na sociedade brasileira que buscam fugir da seca e da fome.

A concepção de campo e ambiente implícita nesse trecho trata do campo e, especificamente, do campo nordestino, como um espaço de pobreza extrema, sem qualquer condição de sobrevivência e que obriga os seus sujeitos a migrarem para outros lugares, as cidades grandes, em busca de melhores empregos e condições de vida. O adjetivo “melhores” empregado na afirmativa destaca a concepção de que o que há no campo é pior que o que há na cidade, sendo essa a percepção que passa a ser construída no imaginário da criança e que é ratificada pelo recurso ilustrativo utilizado que não é mencionado nem analisado no texto, o que ocasiona uma interpretação equivocada da obra pelas crianças que ainda não têm maturidade para compreender que se trata da representação de um artista proveniente de suas memórias produzidas em um determinado contexto, não podendo ser generalizada.

No excerto não há menção aos problemas socioambientais existentes nas cidades que ocupam o lugar de desenvolvimento econômico e social, sendo construídas no imaginário das crianças como um mundo maravilhoso. Entretanto, como bem aponta Layrargues (2009), é nas cidades que se encontram as situações de vulnerabilidade socioambiental mais graves manifestadas na desigualdade social multifacetada e impressa na falta de “serviços públicos básicos, como educação, saúde, transporte, água e saneamento; na questão étnica e de gênero; na ocupação de postos de trabalho, de cargos de direção, etc” (p. 13).

Sendo o livro o principal recurso didático oferecido pelo Estado para as crianças do campo, que muitas vezes nunca foram às chamadas cidades grandes, a concepção de campo que começa a ser instrumentalizada através dele é a de que é um lugar inferior, calcado na miserabilidade e na necessidade de saída, o que pode ocasionar uma repulsa ao sentimento de pertencimento a esse local, bem como à identidade proveniente dele e despertar o desejo de sair desse lugar desvalorizado. Como não há a abordagem da problemática socioambiental existente em outros lugares, os sujeitos do campo que decidem sair em busca dos propagados “melhores empregos e condições de vida”, sem o conhecimento da realidade, submetem-se às subcondições de vida e de empregos que, tacitamente, solapam a identidade do campo em uma estratégia de naturalização da opressão por esses sujeitos que passam a aceitar as subcondições ao mundo do trabalho, atendendo, dessa forma, aos interesses neoliberais e da sociedade capitalista implícitos no currículo, conforme destacou Carvalho et al (2017).

Ao tratar da agricultura, o texto disposto no livro demonstra que ela é inscrita no ambiente e fruto das observações deste que possibilitaram o desenvolvimento de técnicas agrícolas através da domesticação das plantas, sendo este termo marcado em **negrito** na disposição textual. Ao observarem que a domesticação das plantas é um elemento de destaque, as crianças, conseqüentemente, passam a desenvolver uma percepção antropocêntrica de mundo, em que os seres humanos – superiores por serem dotados de razão – manipulam e domesticam o ambiente a fim de satisfazer as suas necessidades sem que seja preciso pensar sobre as implicações de suas ações no ambiente que podem ser disseminadas, inclusive, por todo o planeta, segundo o livro.

Nessa direção, o campo que é um espaço que sofreu e sofre modificações durante todo o tempo devido a diversas finalidades não é abordado pela História na perspectiva da compreensão de que as transformações ocorridas são, por essência, ambientais, sendo abordado na perspectiva utilitarista e que foca somente nas relações de trabalho e lucro em uma proposição reducionista e corroboradora das proposições apresentadas nos livros de Geografia quanto ao atendimento dos interesses do agronegócio (LAMOSA, 2016).

Na dissertação intitulada “Que revelam os discursos emergentes do currículo? possibilidades para formação ambiental do pedagogo mediante o ensino de história”, defendi a argumentação de que a História auxilia o aluno a compreender os motivos que levaram as condições sociais, políticas, econômicas, culturais, ambientais a serem tal como são no presente, sendo um componente curricular potencial para a promoção de uma formação que possibilita o desenvolvimento de uma práxis humana comprometida com o ambiente (MODESTO, 2016).

Diante disso, o que se vê no quadro 05 é não só o ocultamento das possibilidades de formação ambiental e a invisibilização do campo como espaço de luta e conflitos perante a História, mas também a proposta do tema relacionado à agricultura, que é entendida como atividade econômica, contudo, insuficiente para promover progresso e qualidade de vida do ponto de vista da globalização, visto que o tema seguinte aborda o êxodo dos sujeitos do campo para as cidades em busca de trabalhos em fábricas.

O destaque ao trabalho industrial, mesmo em condições precárias, apresenta para as crianças a mensagem de que a industrialização é a via para o desenvolvimento do progresso enquanto as atividades camponesas são secundárias e atrasadas, salvo quando são desenvolvidas na perspectiva do agronegócio, ratificando, assim, a dicotomia campo-cidade e a centralização do poder nos espaços urbanos, como apontou Williams (2011).

Os livros de História analisados se eximem de abordar os impactos ambientais causados pelas relações de trabalho e pelas atividades econômicas e de abordar o campo como um território de enfrentamento e de luta diante dos conflitos que perpassam a humanidade. Dessa forma, deixam de contribuir para a promoção de uma formação ambiental e corroboram com uma formação acrítica e mantenedora do *status quo*.

Tal omissão também é identificada nos livros de Matemática e de Arte que, em nenhum tema, apresentam possibilidades explícitas de abordagem do campo e da educação ambiental, embora haja possibilidades nas entrelinhas dos conteúdos desses dois componentes curriculares, inclusive porque a interdisciplinaridade é um dos preceitos da Base Nacional Comum Curricular. Sendo os conhecimentos relacionados à Matemática e a Arte produzidos e emergentes no e do ambiente, o negligenciamento da discussão sobre campo e ambientes nessas áreas figura como a continuidade do modelo compartimentalizado e fragmentador do paradigma simplista impregnado nas instituições escolares. No entanto, para que se efetivem, é necessário que os professores tenham essa percepção e promovam o descortinamento dessa omissão nas práticas pedagógicas, o que implica em formação docente e visões de mundo.

Diante dessa análise dos livros didáticos, observamos que esses materiais não convergem para as orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as quais indicam que as especificidades do campo devem ser observadas e atendidas nos materiais didáticos (BRASIL, 2002). Por meio da valorização da zona urbana e dos modos de vida existentes nela, contribuem para a construção de uma identidade flutuante, que é pulverizada pela globalização e pelos interesses do sistema capitalista, distante do sentimento de pertencimento ao campo.

Ademais, observamos que, ao se afirmarem em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular e focarem no desenvolvimento de competências e habilidades, o que fica evidente é que há um foco em competências técnicas e direcionadas para o atendimento às exigências do mundo do trabalho e, no que concerne ao campo, ao mundo agronegócio, sem quaisquer aprofundamentos sobre a problemática socioambiental emergente do mundo do trabalho na sociedade capitalista.

Essa percepção reafirma o que fora percebido nos estudos de Lamosa (2016), Carvalho et al (2017) e pela pesquisa de Jesus (2017), que identificou que a produção das identidades de alunos do ensino agrícola sergipano é perpassada pelos interesses do mundo do trabalho e do capital econômico, sendo essa a situação que decorre também nos anos iniciais ofertados nas escolas situadas no campo de Simão Dias por intermédio dos livros didáticos.

3.2.2. Ações pedagógicas na estrada da formação ambiental

Como mencionado anteriormente, o livro didático é um recurso didático que pode ou não assumir a função de guia das ações pedagógicas desenvolvidas cotidianamente na cultura escolar. Na perspectiva freireana, o direcionamento do trabalho aportado por esse recurso depende da tomada de decisões dos sujeitos que o utilizam e da dimensão política de tais decisões, posto que o ato de educar é enraizado na politicidade da natureza humana. Nas palavras de Paulo Freire,

Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de quê (FREIRE, 1996, p. 111).

A partir do que Freire nos fala, assumir o ofício docente significa assumir-se politicamente perante o mundo, com a consciência de que o posicionamento político assumido é refletido na intencionalidade da ação pedagógica mediatizada pelo mundo e pela ideologia fundante desse posicionamento que é basilar dos pensamentos e propaganda nos discursos e ações dos seres humanos. Por esse motivo, a ação pedagógica assume a função interventora do mundo em razão de traduzir praxicamente intencionalidades e decisões ideológicas e políticas que subsidiam, em um movimento dialógico historicizado, a construção do conhecimento que é transformador.

Mesmo que o educador não perceba que a ideologia pauta seus pensamentos e ações e busque afirmar-se como um sujeito neutro ou apolítico ou afirme-se, dessa forma, conscientemente, essa opção de tentar neutralizar-se já significa uma escolha política, a escolha de isentar-se de assumir um posicionamento perante o ato educativo. Essa escolha, no entanto, decorre de uma consciência ingênua, partindo de uma compreensão simplista e alienada do mundo que convence os sujeitos de que a realidade está posta e não pode ser modificada (FREIRE, 2017).

Quando há a compreensão de que não há neutralidade na práxis humana nem na práxis educativa e de que a ideologia que pauta o posicionamento político perante o mundo incide sobre a intencionalidade das ações pedagógicas, há consciência crítica do ato educativo. Sob essa óptica, a ação pedagógica parte de uma compreensão problematizadora do mundo e da realidade que é mutável e, por isso, pode ser transformada pela práxis, que nunca será tomada

como um produto final, pronto e acabado, posto que está sempre na condição de objeto de reflexão do educador, tornando-o reflexivo.

À luz da consciência crítica, o ato educativo é compreendido, então, como uma possibilidade transgressora da alienação cultural e produtivista compelida pela educação bancária, que trata os alunos como *locus* de depósito de informações para responder provas que requerem competências e habilidades mnemônicas e infrutíferas para pensar e compreender a realidade. O ato educativo é subversivo à lógica de uma formação serviçal do capital e do neoliberalismo econômico, que pretende utilizar a escola como instrumento de difusão e reprodução da alienação necessária para a manutenção dessa lógica.

Essa alienação ocasiona o retorno a um estado de barbárie em uma perspectiva simbólica e abissal, submete os sujeitos à disformidade civilizatória de suas próprias civilizações e ainda os utiliza como instrumentos, por meio da naturalização de pensamentos e atitudes conservadores, disseminados pela escola, que são, por essência, destruidores de si mesmos e das possibilidades de formação de uma civilização esclarecida (ADORNO E HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 1995).

Essa mesma alienação funciona como sustentáculo de objetivos educacionais culturalmente repressores, impede o esclarecimento na vertente adorneana; a conscientização que desperta a consciência crítica e o comprometimento com a transformação da realidade na vertente freireana; e a elevação cultural que possibilita a percepção da ideologia das classes dominantes para a interiorização da estrutura da sociedade capitalista, na vertente gramsciana.

Nas obras de Adorno (1995), Freire (1996, 2017) e Gramsci (2014), há a convergência para a ideia de que a escola tem a função de promover a desalienação dos sujeitos que não fazem parte das classes detentoras de capital e de poder para que estes possam criar estratégias de enfrentamento às formas de dominação que essas classes utilizam para se manterem na condição de dominadora.

Nesse ínterim, o currículo, de forma explícita ou oculta, assume o papel de instrumento-chave no processo de alienação ou de desalienação dos sujeitos, visto que é um território no qual estão inscritas relações de poder que vão desde as tentativas reprodutoras por parte do Estado até a intersubjetividade presente nas atitudes dos sujeitos que compõem a escola (SILVA, 2015). Conforme percebido nas análises do Referencial Curricular do Estado de Sergipe e da Base Nacional Comum Curricular, os documentos curriculares oficiais e explícitos, embora vez ou outra apontem expressões voltadas para a promoção de uma educação crítica, o que se observa é que são documentos intencionalmente construídos para a alienação da educação ao ideário neoliberal que, em nome do mundo do trabalho, “inclina as

pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar” (idem, p. 32).

Os livros didáticos que aqui foram analisados, construídos em conformidade com as orientações da BNCC, se apresentam como um aparato curricular para a reificação dos objetivos definidos por esse documento. No contexto desta pesquisa, funcionam como um recurso que, através de textos e imagens, naturalizam a concepção reducionista de campo como espaço economicamente produtivo e de educação ambiental ingênua, limitada ao fomento de ações individualistas como solucionadoras de problemas.

Nesse trecho da caminhada para a formação ambiental no contexto da educação do campo, o Referencial Curricular, a BNCC e os livros didáticos apresentam-se como pedras que provocam tropeços na estrada, mas que não impedem que o percurso seja seguido, percurso esse que é perpassado também por outros elementos, como as ações pedagógicas desenvolvidas na escola, que podem convergir ou não para a direção apontada pelos documentos curriculares e pelos livros didáticos.

Entendemos que essa direção só pode ser materializada e tornada ponto de chegada por meio da práxis humana, inscrita no mundo, mediatizada por ele, relacionada a ele e com ele. Desse modo, por mais que documentalmente haja a intencionalidade de promoção de uma formação ingênua, a orientação do rumo da caminhada é delineada pelos sujeitos que compõem a escola e agem nela, intervindo no mundo ideológica e politicamente, como afirmou Paulo Freire (1996).

As ações pedagógicas elencadas no quadro 06 desvelam se o rumo que vem sendo tomado nas escolas localizadas na zona rural de Simão Dias está sendo convergente ou divergente dos ideais dispostos nos documentos e livros analisados e se apresentam possibilidades para que a emergência de um jardim de formação ambiental seja um dos pontos de chegada da formação ofertada para as crianças matriculadas nas escolas pesquisadas. Como a formação ambiental na educação do campo proposta neste estudo perpassa pelas dimensões educacionais ambiental e do campo e pela valorização da identidade e despertar do sentimento de pertencimento, as ações buscadas na produção de dados referiram-se à educação do campo, educação ambiental, identidade e pertencimento.

As ações listadas no quadro 06 foram extraídas das respostas dos diretores, coordenadores e professores, obtidas por meio dos questionários. Para a elaboração do referido quadro, foi realizada uma síntese dos elementos emergentes de múltiplas questões de cunho subjetivo. Como em determinados momentos os elementos se repetiam, optamos por ordená-los a partir da tematização realizada, com o propósito de alcançar uma análise

semiótica dos textos apresentados nas respostas. Diante disso, três eixos temáticos foram definidos: educação do campo; educação ambiental e identidade e pertencimento.

Quadro 06 – Ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas pesquisadas

Ações para promoção de educação do campo	<ul style="list-style-type: none"> •Uso de livros didáticos para a educação do campo; •Inserção e vivências da comunidade no planejamento anual; •Discussões sobre práticas agrícolas; •Ações para trazer a comunidade para a escola; •Projetos para fortalecimento da cultura local; •Projetos para valorização de saberes locais; •Projetos sobre agrotóxicos e melhoria da sobrevivência no campo; •Confecção de mural com a história da comunidade; •Ações com foco na Pedagogia da Terra; •Discussões nas aulas de Ciências e Geografia.
Ações para promoção de valorização da identidade e pertencimento	<ul style="list-style-type: none"> •Uso de recursos que retratam a realidade do campo; •Palestras e projetos sobre comunidades quilombolas; •Rodas de conversa com moradores antigos da comunidade; •Projetos para valorização da produção agrícola; •Contação de histórias; •Leituras de textos sobre valores; •Organização de passeatas, visitas e explanações sobre a cultura local e o Samba de Coco; •Pesquisas e entrevistas com idosos moradores da comunidade.
Ações para promoção de educação ambiental	<ul style="list-style-type: none"> •Projetos sobre preservação do meio ambiente; •Projetos sobre vida saudável, lixo e reciclagem, aquecimento global e preservação da água; •Plantio de mudas; •Incentivo a leituras com o tema meio ambiente; •Palestras sobre o uso de agrotóxicos e as consequências para a saúde; •Aulas ao ar livre; •Exibição de filmes; •Produção de cartazes e análises de imagens; •Teatro de fantoches para conscientização ambiental; •Ações com foco na coleta seletiva e no princípio dos 3R; •Oficinas de reciclagem; •Discussões sobre desmatamento, queimadas e poluição; •Sensibilizações para atitudes ecologicamente corretas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas obtidas nos questionários. (2019).

De modo geral, as ações listadas pelos sujeitos da pesquisa desvelam proposições focadas na concepção simplista de resolução de problemas salientada por Layrargues (2011), que recaem no desenvolvimento de práticas que se traduzem em armadilhas paradigmáticas e que convergem para as percepções identificadas nas análises documentais.

Acerca das ações pedagógicas desenvolvidas para a promoção de educação do campo, verifica-se o livro didático como base central do planejamento. No entanto, livros específicos para o contexto do campo não fazem mais parte da educação pública devido à política adotada pelo FNDE para o PNLD/2019, o que nos leva a depreender que essa resposta não condiz com

a realidade do ano letivo atual. Destacamos que os questionários foram entregues e recolhidos no mês de março do ano corrente, período em que os livros didáticos adotados para esse ano já estavam sendo entregues às escolas, pois as aulas começaram no mês supracitado.

O planejamento anual mencionado diz respeito ao planejamento escolar composto pelos planejamentos anuais entregues por cada professor no início do ano letivo, não ao projeto político-pedagógico, visto que não tivemos acesso a ele, devido à inexistência desse documento em algumas escolas ou pelo fato de estar em processo de elaboração e/ou revisão em outras. Foi informado que ações de inserção e vivência da comunidade constam no planejamento anual. Como elas não foram detalhadas no questionário, retornei às escolas para saber quais eram. A partir de conversa com diretores e coordenadores, foi explicitado que se trata de reuniões e projetos que acontecem bimestralmente ou semestralmente e que há pouca participação da comunidade.

As reuniões mencionadas, apesar de poderem vir a ser uma ação pedagógica com a intencionalidade de promover educação do campo, são, antes de tudo, um requisito da participação da família e da comunidade no processo educativo, posto que a LDB, no Art. 1º define que a educação se desenvolve, entre outras esferas, no seio e na convivência familiar, sendo um dever compartilhado entre família e Estado (BRASIL, 2017). Portanto, reuniões escolares previstas no calendário escolar não são em si mesmas atividades pedagógicas dotadas de intencionalidade promotora de educação do campo nem podem ser compreendidas de tal modo.

As discussões sobre práticas agrícolas foram recorrentes nos questionários e nos discursos analisados na seção seguinte. Sobre esse ponto, destaca-se o uso de agrotóxicos elencado tanto nas ações voltadas para a educação do campo, como nas ações voltadas para a educação ambiental. De acordo com Pires (2012), as atividades agrícolas predominantes na atualidade estão direcionadas para o que ela denomina de agricultura capitalista, um modo de produção agrícola derivado do sistema *plantation*¹², que enfoca a utilização de grandes propriedades para produção destinada à venda e exportação, divergindo, assim, do objetivo da agricultura familiar, que gera alimento, trabalho e renda para a comunidade local.

Arroyo, Caldart e Molina (2011) e Pires (2012) explanam que esse sistema de agricultura capitalista tem sido responsável pelo esvaziamento do campo, que passa por um processo de “latifundização”. Apesar de possuir uma expansão territorial pequena e

¹² Trata-se de uma estratégia de produção agrícola que remete a estratégias de desenvolvimento econômico colonizadoras e que privam os donos e trabalhadores iniciais da terra do direito a ela, transformando-os em mão de obra barata para os que monopolizam a produção (PIRES, 2012).

geograficamente insuficiente para afirmarmos que o campo, em Simão Dias, tem sido ocupado por latifúndios (BRASIL, 2017a), é possível observarmos que as características da ocupação do campo por grandes propriedades de produção agrícola têm obrigado os sujeitos simãodienses a mudar-se para a zona urbana, a contragosto, buscando escapar da violência que passou a acometer os moradores que resistem e continuam a morar e produzir nas pequenas propriedades.

Com isso, a agricultura capitalista tem sido cada vez mais crescente no cenário pesquisado e, juntamente com ela, cresce a utilização de agrotóxicos emergente nas respostas dadas como uma preocupação e objeto de discussão escolar. Santos et al (2012) ressaltam que o uso de agrotóxicos, praticamente mecanizado no modelo de produção da agricultura capitalista, provoca “a contaminação de seres humanos, dos animais, das plantas, dos alimentos, da água e do solo” (p. 13). Promover discussões sobre esse problema socioambiental em um contexto que tem sido estimulado a utilizar agrotóxicos em quantidades cada vez maiores pelo próprio Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) que, somente no primeiro semestre de 2019, liberou o uso de 239 novos pesticidas, mostra-se uma ação pedagógica fomentadora da promoção da educação do campo e da educação, valorizadora da identidade dos sujeitos camponeses resistentes e potencializadora para a formação ambiental.

À luz do pensamento freireano, a discussão sobre os agrotóxicos no plantio demonstra a intencionalidade política de uma ação pedagógica que possibilita a conscientização da comunidade escolar, despertando-a para uma visão crítica da situação e para tomada de decisões comprometidas com o engajamento de transformação da realidade. Por meio dessa ação pedagógica, é possível problematizar as vantagens e desvantagens do uso dos agrotóxicos e refletir sobre os impactos socioambientais decorrentes dele. A reflexão propicia a desalienação e a busca por alternativas de produção economicamente viáveis e que sejam menos agressivas ambientalmente.

Todavia, para que essa busca se efetive, não basta promover a informação dos problemas relacionados aos agrotóxicos, é preciso também problematizar a ideologia que embasa o fomento à produção agrícola ancorada no uso desses produtos para que as pessoas percebam as marcas da opressão do sistema capitalista e desejem libertar-se dessa condição, passando a perceberem-se como sujeitos partícipes da transformação social e a tomar decisões conscientes do propósito de que defender e lutar pelo campo e pelo ambiente não é uma questão de boa vontade, mas um dever nosso, dado que somos interdependentes das inter-relações planetárias e ambientais.

Discutir com a finalidade de informar sobre a problemática socioambiental e, nesse caso, sobre os impactos que as práticas agrícolas associadas ao uso de agrotóxicos causam, sem que haja problematização ou com base em práticas ingênuas significa cair nas armadilhas paradigmáticas tacitamente indicadas no currículo explícito e oculto e intencionalmente planejadas para conformar os sujeitos de que, mesmo diante dos impactos, produzir de forma agressiva e degradante é o caminho mais viável para a produção de alimentos e de renda.

Essas armadilhas servem também para promover a conformação de que as atitudes individualistas, tanto de produção quanto de atuação no enfrentamento à problemática socioambiental, são mais eficazes que as coletivas. Para tanto, utiliza-se a máxima do “eu faço a minha parte e cada um tem que fazer a sua” – discurso comumente empregado em ações de autoajuda e *coaching*¹³. Isso transmite ao sujeito uma ideia salvífica que o leva a perceber-se como uma espécie de Capitão Planeta¹⁴, isto é, um super-herói que nasce e vive nos meandros do capital e do consumo, mas que soma superpoderes individuais ao amor para salvar a Terra e proteger a natureza e, no final, após estar redimido de toda a culpa por ter feito a sua parte, transfere a responsabilidade para outrem, afirmando que o poder salvador está dentro de cada um.

A informação e a conformação ambiental travestidas de cuidado com o ambiente enfraquecem a percepção de que as ações humanas para o enfrentamento da problemática socioambiental são fortalecidas à medida que são entrelaçadas na concepção de que o ambiente é uma “rede de fenômenos que estão fundamentalmente interconectados e são interdependentes” (CAPRA, 2006, p. 26) em uma dinâmica de vida que é cíclica e sem hierarquias. Nessa direção, enfraquecem também o fomento a alternativas voltadas para a economia solidária, caracterizada por valores culturais, que compreendem o serhumano em sua integralidade, e por atividades econômicas, ambientalmente sustentáveis e socialmente justas, priorizando “desenvolvimento comunitário e humano, a satisfação das necessidades humanas, a justiça social, a igualdade de gênero, raça, etnia, acesso igualitário à informação,

¹³ Estratégia da Psicologia Positiva que consiste em convidar as pessoas a refletirem sobre como podem pensar e agir de forma positiva cotidianamente, a fim de alcançar a felicidade, e metodologicamente desenvolvida por meio de discursos positivos que transmitem aos sujeitos a impressão de que o poder de transformação, de mudança e de resolução de problemas está somente dentro dele, sendo o único responsável pelo seu sucesso ou pelo sucesso de alguma ação empreendida (DIAS, 2016).

¹⁴ Referência ao desenho animado norte-americano, no início dos anos 1990, e veiculado na TV aberta brasileira na primeira metade dessa década, momento em que o Brasil adotava o processo de liberalização econômica, por meio do modelo de Estado gerencial, transferindo as responsabilidades do setor público para o setor privado que intensifica a lógica individualista de subsistência, naturalizando, assim, a ideia de que cada um só é responsável por si e pelo que lhe atinge (LAMOSA, 2016) e, planejadamente, momento em que a naturalização desse processo precisava ser naturalizada, assim como os impactos ambientais decorrentes dessa liberalização.

ao conhecimento e à segurança alimentar, preservação dos recursos pelo manejo sustentável” (BRASIL, 2010a, p. 31), que poderiam ser discutidas no contexto das escolas pesquisadas.

Ademais, sob a égide do pensamento gramsciano, discussões que tratam da informação e da conformação ambiental, ao invés de contribuírem para a transformação ambiental, contribuem para a formação de intelectuais tradicionais. Na tessitura social, eles desempenham, historicamente, o papel de disseminar os interesses das classes dominantes e dar continuidade à estrutura social fundada na burguesia e na exploração do proletariado, ainda que não se tenha consciência dessa atuação, pois, não raro, sujeitos discursam em prol da transformação, mas agem de forma contrária. Com isso, caem nas armadilhas criadas pelo tecido social que burlam a formação de intelectuais orgânicos proletários, dispostos a lutar pela hegemonia das classes trabalhadoras, promovendo uma contra-hegemonia que nasce no húmus das experiências reacionárias à hegemonia dominante inscritas no campo da cultura (GRAMSCI, 2014).

Projetos, como os citados no quadro 06, são ações potenciais para a promoção de uma formação conscientizadora, desalienante e contra-hegemônica. Eles possibilitam reflexões sobre a realidade e sobre a relação teoria e prática, dicotomizada pelo paradigma moderno e simplificador de produção do conhecimento e pela escola, que continua a incorporar os pressupostos da educação bancária, distanciando-se da realidade e instrumentalizando ações educacionais antidialógicas. Essas ações dualizam a visão de mundo, mitificando o mundo em dicotomias como bom/mau; certo/errado; verdade/mentira; campo/cidade; etc., a fim de manter a dicotomia opressor/oprimido (FREIRE, 2017). Pensar em projetos implica pensar no *quefazer*, termo que Paulo Freire cunhou para tratar da relação teoria e prática e do compromisso com a práxis revolucionária.

Os projetos voltados para a Pedagogia da Terra, que foram mencionados, são um exemplo de ações convergentes para o *quefazer* freireano, todavia, a armadilha que põe Ciências e Geografia como componentes curriculares específicos para abordar a educação do campo é identificada. De acordo com Boff (1996), a Pedagogia da Terra é uma proposição de construção de conhecimento que vislumbra a (re)construção de uma sociedade sustentável. Para Gadotti (2005a), é uma pedagogia direcionada para o aprendizado a partir do sentido das coisas existentes no cotidiano, incorporando à aprendizagem saberes que estão para além dos escolares, possibilitando a construção de um conhecimento democrático, solidário, inclusivo e sensível à relação ser humano-ambiente.

No contexto da educação do campo, a Pedagogia da Terra é uma alternativa para as discussões sobre as práticas agrárias e para a questão dos agrotóxicos, que foram apontadas

pelos sujeitos pesquisados. Segundo Caldart (2011), ações pedagógicas embasadas nessa proposta educacional ajudam os alunos a perceberem-se como seres históricos e como a historicidade do uso e manuseio da terra, ao longo dos anos, foi insustentável social e ambientalmente. Desse modo, suscitam-se novas formas pensar a terra e seu uso, valorizando-a e compreendendo que “é ao mesmo tempo o lugar de morar, de trabalhar, de produzir, de viver, de morrer e de cultivar os mortos, especialmente os que a regaram com o seu sangue, para que ela retornasse aos que nela se reconhecem” (idem, p. 100).

Diante do que a autora nos fala, podemos perceber que a Pedagogia da Terra, além de abordar o campo, suscita também uma abordagem discursiva da identidade e do pertencimento. Devolve aos sujeitos que estão envolvidos nela o orgulho de si e da luta de seus antepassados, o valor que têm e que foi negado pelo paradigma simplificador e pela a educação bancária instaurados no contexto do campo em nome da dominação, pois, como afirma Freire (2017), “para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra.” (p. 170).

Sem a identidade valorizada e sem o sentimento de pertencimento, os sujeitos do campo não conseguem significar o valor e a importância que têm, que a terra tem, e se tornam sujeitos vítimas do sistema-mundo. Segundo Dussel (2007), ficam propensos à exploração disfarçada de acesso à globalização procurada nos centros urbanos, que passam a ser *locus* de desigualdade ambiental – “exposição diferenciada de grupos sociais a amenidades (ar puro, áreas verdes e água limpa) e situações de risco ambiental” (LAYRARGUES, 2009, p. 18).

As ações pedagógicas relacionadas a tentativas de promoção de valorização da identidade e do pertencimento listadas no quadro 06 apresentam duas situações a serem refletidas: paradoxo entre essas ações e as ações desenvolvidas para a educação do campo e busca pela valorização cultural. Sobre a primeira situação, o paradoxo encontra-se no fato de que, a fim de valorizar a identidade e fortalecer o pertencimento dos sujeitos, as escolas apontam que desenvolvem ações voltadas para a valorização da produção agrícola, a mesma produção que fora destacada como degradante quando responderam sobre as ações relacionadas à educação do campo.

Não podemos afirmar, no entanto, que as atividades desenvolvidas não ultrapassem a consciência ingênua, pois não tivemos acesso ao teor dessas atividades. Ademais, as concepções dos sujeitos que materializam as práticas é que direcionam o teor abordado, podendo convergir ou divergir do que está posto no papel. Porém, se em determinados momentos a escola tratar a produção agrícola como protagonista do desenvolvimento econômico nos moldes do capital, com a intencionalidade de fixar os sujeitos do campo no

campo, levando-os a sentirem-se pertencentes a esse modelo produtivo – estratégia utilizada pela educação rural e pelas escolas agrícolas, como demonstrou Jesus (2017) – e em outros criticar esse modelo, apresentando os problemas que dele são emergentes, sem problematizar o solo e as raízes de onde nascem os problemas. A primeira visão sobrepujará a segunda na óptica das crianças envolvidas nesse processo de formação, pois, para a compreensão de mundo imediatista, característica da idade delas, gerar renda é algo maior que gerar uma qualidade de vida que elas não conheceram e, mediante essa prática, continuarão a desconhecer.

Acerca da segunda situação, observamos que priorizam o resgate de tradições¹⁵ relacionadas à cultura, por meio do encontro dos alunos com narrativas e costumes dos sujeitos mais antigos. Discutir e valorizar a cultura são estratégias essenciais para a transformação da educação em práxis revolucionária. Gramsci (2015a) defende que é por meio da elevação cultural, que eleva o conhecimento do senso comum para um conhecimento organizado e compreensivo da organização da estrutura social, que é possível promover a contra-hegemonia. Paulo Freire (2017) expressa que é por meio da penetração alienante na cultura que os opressores impõem seus modos de vida e sua visão de mundo de modo a frear a capacidade criativa e a originalidade dos oprimidos. Ao abordar memórias e modos de vida tradicionais, as escolas não promovem somente valorização da identidade e do pertencimento, também promovem ações e *quefazer*s que despertam os alunos do estado anestésico que a mídia, juntamente com os interesses capitalistas implícitos no currículo, os colocou. Promovem, conseqüentemente, educação ambiental.

A relação entre identidade, pertencimento, educação ambiental e educação do campo é intrínseca, rizomática, sem divisórias e sem a compartimentalização que a estrutura curricular utilizada no Brasil insiste em cristalizar. Como afirma Gadotti (2005a), pensar sustentabilidade implica pensar pertencimento à Terra e ao contexto no qual se vive. O pertencimento, por sua vez, é entremeado à identidade, já que só me sinto pertencente a algo na medida em que me identifico e me reconheço perante esse algo e implica pensar em cuidado com o ambiente, acarretando, portanto, a necessidade de uma consciência ecológica, crítica, que depende de educação, uma educação ambiental posto que a essência do processo educativo é ambiental, conforme apontam as DCNEA.

¹⁵O conceito de Tradição está ligado à memória e ao passado. Nesse caso, a memória executa o papel de alimentar e retroalimentar-se de lembranças, rituais, hábitos, costumes, entre outros elementos, para evitar que caia no hibridismo e na fluidez da Contemporaneidade (HALL, 2005).

Contudo, para que essa compreensão transpasse o currículo, as concepções e as práticas dos sujeitos que o materializam precisam estar alicerçadas em uma concepção crítica de educação. As ações pedagógicas relacionadas à educação ambiental listadas no quadro 06 desvelam a continuidade de proposições ingênuas elencadas nos livros didáticos que foram analisados. Ações pontuais sobre meio ambiente e problemas ambientais travestidas de projetos e atividades de cunho salvífico foram predominantes no tocante à promoção de educação ambiental.

Segundo Guimarães (2011), esse tipo de ação pedagógica consolida práticas educativas ingênuas que focam o comportamentalismo ecológico individualista e a sensibilização momentânea necessários para a manutenção do modelo hegemônico. Dá continuidade a um arquétipo de ação conservador e “incapaz de transformações significativas da realidade socioambiental, já que estrutura a compreensão e a ação de seu fazer pedagógico nos mesmos referenciais paradigmáticos constituintes e construídos historicamente” (idem, p. 26).

Acreditamos que a direção para a transformação desse cenário prático relacionado à educação ambiental situa-se na formação docente que, para além de focar na formação de profissionais da docência, necessita focar também na formação de educadores *ser mais* ambientais (GUIMARÃES, 2011; GUIMARÃES e GRANIER, 2017). Educadores que se reconheçam seres do *quefazer* no contexto socioambiental (ARAUJO, 2012) e que se percebam capazes de enxergar fissuras na estrutura dominante e, por meio delas, adentrar tal estrutura para potencializar a resistência, promover a regeneração da realidade e construir a sustentabilidade socioambiental, apontando, assim, para a formação ambiental. Essas fissuras podem ser identificadas em algumas das ações pedagógicas elencadas no quadro 06, cabe agora aos sujeitos percebê-las também. A formação docente traz elementos para compreendermos se há mais pedras e mais flores pelo caminho.

3.2.3. Reflexos da formação docente na direção da caminhada

Segundo Nóvoa (1992), formar professores transcende a formação para uma profissão, posto que entende a formação como “formar-se” e não formar o outro, uma vez que são as próprias experiências que assumem o papel de uma formação que é permanente, dialogando, desse modo, com as proposições de professor reflexivo. Corroborando com essa asserção, está Imbernón (2011), que argumenta que a formação docente inicial confere apenas o conhecimento profissional básico. Ao futuro professor, quando assumir o exercício docente,

cabe a busca pela formação continuada, porque formação não é algo que se esgota, tampouco é estática, pois é um processo contínuo. Entretanto, o autor adverte que pensar formação continuada não significa pensar somente a formação derivada de cursos de pós-graduação ou de cursos promovidos para os “professores em serviço” por órgãos gestores educacionais que, muitas vezes, assumem o caráter de treinamento. Para ele, no século XXI, a formação é intersubjetiva e acontece nos múltiplos espaços nos quais vivemos e estamos, por meio de múltiplas vias comunicativas, inclusive, a ação comunicativa é uma das chaves da formação continuada.

Nessa perspectiva, há necessidade de refletir uma formação que propicie aos futuros professores reflexões que permitam compreender o ato de ensinar como implicador de saberes necessários e inerentes à ação do professor, como apontou Freire (1996). Esses saberes implicam compreensão da educação como campo de reflexão, de mobilização e de luta por uma educação crítica que vislumbre a transformação social, haja vista que mesmo circundando a profissionalização, a formação docente não pode perder de vista que o professor, além de profissional, é também um movimento espiral que prolonga entre a formação e o formar-se professor, em uma sinergia que vislumbra a emancipação na dimensão profissional e social por meio da agência¹⁶ na transformação da realidade.

Uma transformação advinda da compreensão de que, por muitos anos, a historicidade adentrou a escola assumindo a postura de invisibilizar discursos e lutas dos sujeitos oprimidos em prol da legitimação da apropriação e utilização insustentável do ambiente objetificado ecologicamente, ao invés de ser entendido como um saber racional subjacente à ação humana quanto ao binômio conhecimento-natureza; quanto ao manejo sustentável dos recursos; quanto à tomada de posição frente à relação humana na natureza; quanto à consciência face às questões socioambientais; quanto ao lugar e ao papel dos sujeitos na sociedade, como discorre Leff (2007).

Reportando esse preâmbulo para a formação ambiental na educação do campo, uma formação situada na transição de paradigmas antropocêntricos, que colocam o ser humano como um ser dissociado do ambiente e desconhecedor da complexidade das inter-relações ambientais. Entendemos que pensar a educação para o enfrentamento da problemática socioambiental assentada no campo implica pensar em uma educação crítica, situada na busca

¹⁶ O entendimento de agência parte da óptica de que todas as pessoas possuem intenções para realizar determinadas ações, as quais são capazes de impactar e transformar a realidade, causando mudanças. Todavia, é preciso que se tenha desenvolvida, em mente, a capacidade de ressignificar experiências vivenciadas, transformando-as em caminhos para o enfrentamento das situações-problema que surgem ao longo da vida, mesmo quando expostas a formas de coerção (GIDDENS, 1984).

por estratégias para desarmar o modelo hegemônico cristalizado na lógica do capital que se reinventa a cada tentativa de transformação que emerge das lutas empreendidas pela parcela consciente, sensibilizada e mobilizada da sociedade. Logo, os professores, instrumentalizadores de práticas que propagam ideologias, são sujeitos essenciais no processo de entender a educação como *locus* de “elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

À luz do pensamento freireano, em comunhão e por intermédio da mediatização pelo mundo, professores e alunos protagonizam-se agentes do enfrentamento, à medida que se reconhecem capazes de compreender, a partir de ações coletivas provenientes da reflexão e da ressignificação de um conjunto de experiências, a possibilidade de encontrar caminhos e de criar condições de luta e, talvez, de superação da problemática socioambiental que temos vivido. Dessa forma, escapam da lógica individualista, dado que a luta não se constitui a partir do cerzimento de uma colcha de retalhos que costura ações individuais, mas da tessitura sinérgica de ações coletivas.

Mas para que essa formação aconteça, não basta que existam boas intenções nas falas e ações dos professores. Devido a elas, ações pedagógicas que aplainam uma visão reducionista de mundo perpassada por relações lineares, factuais e fatalistas tem se propagado e conservado a lógica hegemônica, conforme nos mostra Guimarães (2011). Em razão delas, os professores bem-intencionados acabam virando os intelectuais orgânicos “subalternos”, apontados por Lamosa (2016), que assimilam a imagem valorizada do agronegócio e a transmite em meio às práticas bem-intencionadas que desenvolvem no cotidiano escolar.

A formação docente é um importante elemento a ser refletido face a essa situação porque, dentre outras, ela exerce a função de situar os futuros professores na conjuntura ideológica e política na qual os currículos que pautam a formação desses sujeitos foram construídos e que, por vezes, acaba sendo introjetada na visão de mundo desses que, mais adiante, estarão nos espaços escolares difundindo em discursos e práticas o que fora aprendido no curso de formação.

Sendo assim, a formação docente é um fator contribuinte para a formação de sujeitos agentes da transformação social, ou não! O quadro 07 traz informações sobre a formação docente dos sujeitos participantes da pesquisa. Esses dados nos auxiliam a compreender os sustentáculos das ações pedagógicas listadas no quadro 06 e a perceber como influenciam no aparecimento de pedras e de flores pelo caminho da formação ambiental das crianças que estudam no campo do município de Simão Dias.

Quadro 07 – Formação docente dos sujeitos pesquisados

	Formação Inicial¹⁷	Tempo da Formação Inicial	Formação Continuada
Diretores	Pedagogia (65%) Letras (7%) Matemática (7%) Geografia (7%) Biologia (7%) Curso Normal (7%)	1●–●34 anos Média: 10 anos	●Psicopedagogia Especia- ●Gestão Escolar lização●Planejamento Educacional ●Coordenação Pedagógica
			●Base Nacional Aperfeiço- } Comum Curricular amento ●Mais Alfabetização
Coordenadores	Pedagogia (50%) Letras (50%)	5●–●14 anos	Especia-●Educação Física Escolar lização●Tecnologia da Informação e da Comunicação
Professores	Pedagogia (82%) Letras (6%) Geografia (6%) Biologia (6%)	1●–●29 anos Média: 12 anos	●Psicopedagogia ●Gestão Escolar ●Educação Inclusiva ●Coordenação Pedagógica Especia- ●Ensino de História lização●Estudos Linguísticos ●Alfabetização e Letramento ●Direito Educacional
			Mestrado em Educação
			●Escola da Terra ●Projeto Sala Verde ●Direitos Humanos ●Educação e Saúde ●Educação de Jovens e Adultos Aperfeiço- } ●Atendimento amento Educacional Especializado ●Educação Ambiental ●Educação do Campo ●Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas obtidas nos questionários. (2019).

A partir das informações dispostas no quadro, algumas reflexões relativas à formação docente são suscitadas para que, mais adiante, possamos compreender a relação que há entre

¹⁷ A porcentagem apresentada diz respeito ao quantitativo de 14 diretores, 02 coordenadores e 16 professores que responderam aos questionários.

a formação dos sujeitos e as práticas elencadas no quadro 06. Inicialmente, refletimos sobre a formação inicial dos diretores, coordenadores e professores e, em seguida, sobre a formação continuada.

A LDB, no Art. 64, assegura que “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação” (BRASIL, 2017, p. 43). Os dados identificados demonstram que 35% dos diretores pesquisados não têm formação em Pedagogia, contudo, têm pós-graduação *lato sensu* indicada para funções de gestão escolar, o que não acontece com um dos coordenadores pesquisados. Porém, não apresentam formação voltada para educação do campo e/ou educação ambiental.

Esse dado é relevante porque a premissa da formação ambiental perpassa também pela gestão escolar. De acordo com Isabel Carvalho (2012), a formação dos sujeitos nos espaços escolares, para alcançar a dimensão ambiental, precisa trazer o significado do mundo para os alunos em uma perspectiva social e cultural, ultrapassando a ideia de conteúdo, visto que o olhar para o aluno não é um olhar de quem sabe direcionado para quem não sabe, é um olhar voltado para “um sujeito imerso em uma trama de significados socioculturais historicamente constituídos, com seus modos de produção de conhecimento e de vida, e que é ao mesmo tempo leitor do mundo e produtor de novos sentidos” (p. 187).

Nesse sentido, a gestão escolar, responsável por articular a participação democrática nas instituições de ensino e oportunizar condições administrativas para que a participação aconteça, bem como ações decorrentes da participação, precisa incluir no âmbito de suas atribuições a sensibilização para a formação desses sujeitos socioculturais que se reconhecem perante a história e, a partir dela, (re)significam o mundo, para que tal sensibilização possa chegar ao direcionamento das ações de ordem burocrática, administrativa e pedagógica, com base nos anseios da comunidade escolar.

Por intermédio dessa sensibilização, a dimensão formativa institucional passa a ser um movimento contra-hegemônico que transcende ao que está explícito no currículo, enquanto documento, porque cria condições para o despertar da consciência crítica e para a promoção de uma educação que se efetiva em prática social e política com vistas à transformação da realidade em uma perspectiva macro da dimensão ambiental, transpondo a perspectiva micro e naturalista predominante nas escolas públicas brasileiras, como afirma Carvalho (2012). Nessa direção, promove-se a formação ambiental.

Para Buczenko (2018), por meio da educação ambiental, é possível influenciar a formação ofertada pela Educação Básica a tornar-se uma formação sustentável, que tem como pilares a realidade socioambiental escolar, a dialogicidade, a problematização e a práxis entremeadas a formulações pedagógicas que transformam a escola e a sociedade. O autor esclarece que para que essa formação venha a de fato acontecer, a coordenação pedagógica exerce um papel fundamental, pois sua função laborativa está entre o gestor, os professores e os alunos em uma perspectiva orientadora, o que o leva a tornar-se um sujeito potencial para a promoção da transformação, na medida em que pode articular os vários sujeitos que participam do processo de construção do conhecimento. Mas, para que isso aconteça, ele precisa estar sensibilizado e mobilizado para tal finalidade.

O autor também aponta que no propósito de transformação das ações pedagógicas, a equipe gestora das instituições escolares (nas pessoas dos diretores, coordenadores, técnicos educacionais e secretários escolares) é atuante em três dimensões: curricular (por meio inserção de discussão ambiental do projeto político-pedagógico), espacial (possibilitando condições infraestruturais para o desenvolvimento de ações pedagógicas) e gestora (viabilizando a gestão democrática). E que, através dessa atuação, é possível ressignificar o olhar sobre a escola em um olhar socioambiental e sustentável (BUCZENKO, 2018).

Acrescentamos à percepção do autor, a dimensão identitária, entendida como um liame entre as dimensões anteriores, pois propicia engajamento por parte da comunidade escolar com os objetivos propostos, uma vez que desperta o reconhecimento e o pertencimento dos sujeitos à escola e à comunidade na qual está inserida, elementos mobilizadores da transformação socioambiental.

Entretanto, essa atuação dimensional não é espontânea, é fruto da formação inicial e continuada que acontece institucionalmente e também daquela que acontece fora dos espaços institucionais. No caso dos sujeitos pesquisados, a falta de formação direcionada para uma perspectiva transformadora da realidade socioambiental no campo é um fator contribuinte para que as ações pedagógicas planejadas por parte da equipe gestora sejam instituídas em proposições ingênuas, apesar da boa vontade demonstrada.

No tocante aos professores pesquisados, a situação também apresenta um panorama fragilizado. Mesmo lecionando no 5º ano, 18% não tem formação em Pedagogia, curso indicado para o as duas primeiras etapas da Educação Básica, em razão de ser norteador por Diretrizes Curriculares Nacionais que definem que o pedagogo é o profissional docente apto para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por compreender como se sucede o desenvolvimento da aprendizagem das crianças (BRASIL, 2006). Com isso,

depreendemos que algumas das ações pedagógicas ingênuas, listadas no quadro 06, podem ser decorrentes desse fato, afinal, para se pensar uma ação pedagógica planejada para crianças, faz-se necessário compreender a criança, os modos como aprende e os caminhos dessa aprendizagem para que uma aprendizagem significativa possa acontecer.

Tangente à educação do campo e à educação ambiental, também é nesse curso que abordagens relacionadas a essas duas searas encontram sustento amparado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia que, desde 2006, asseguram essas discussões nos cursos de graduação. Desse modo, nem todos os professores que estão lecionando na consolidação da primeira etapa do Ensino Fundamental nas escolas localizadas no campo no município de Simão Dias possuem uma formação inicial que lhes possibilite compreender o universo da criança e, nesse universo, compreender as possibilidades de abordar as dimensões do campo e ambiental no planejamento das ações pedagógicas, o que pode ocasionar o desenvolvimento de práticas inadequadas para os iniciais, incorrendo nas armadilhas paradigmáticas.

Isso também não quer dizer que o fato, apenas, da formação inicial ser em Pedagogia é uma garantia para que a formação ambiental no contexto da educação do campo venha a ocorrer. Isso porque, ao longo da formação, os sujeitos se apropriam das concepções discutidas a partir das suas visões de mundo que, muitas vezes, precisam ser desconstruídas por um processo de resignificação que vislumbra a reconstrução do modo como se vê e como se significa o mundo para cada um.

Nesse ínterim, a formação continuada é importante para complementar as lacunas que ficam nos cursos de formação inicial, ofertados, muitas vezes, de forma aligeirada e com a única preocupação de cumprir a carga horária mínima exigida pelo MEC em condições que gerem lucro. Mas, como a política de valorização salarial da carreira do Magistério incide sobre a obtenção de certificados, que nem sempre incide sobre uma aprendizagem significativa, não raramente os cursos de formação continuada são realizados como uma exigência das secretarias de educação, sem representar o real interesse dos professores pelo objeto do conhecimento a ser abordado.

Em muitos casos, o professor não escolhe o curso que vai fazer porque os cursos são indicados pela Secretaria de Educação que, por seu turno, busca atender as exigências das legislações educacionais, ofertando cursos relacionados às lacunas formativas tangentes ao que a BNCC chama de temas contemporâneos, como a educação ambiental, por exemplo. Por isso, não podemos afirmar que há uma busca pelo aprimoramento no campo da formação ambiental pelos professores pesquisados, pois não sabemos se os cursos realizados

representam efetivamente os seus interesses ou se foram feitos para atender as demandas da Secretaria Municipal de Educação que tem ofertado cursos de aperfeiçoamento nessa direção, conforme mencionado no quadro 07.

Observamos que os cursos de especialização que comumente são escolhidos para serem cursados, já que são financiados individualmente, não tratam nem de educação do campo nem de educação ambiental, o que pode ser um indicativo de que não sejam áreas de interesses primários para os sujeitos pesquisados. Essa situação, porém, não é característica exclusiva de Simão Dias e de Sergipe. Buczenko (2018) aponta que situação semelhante acontece em todo o país. Trazendo dados do INEP, o autor demonstra que no primeiro biênio posterior à criação do Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014), somente 1,7% de um total de 2.234.077 havia realizado cursos de formação continuada relacionados à educação do campo ou à educação ambiental. Situação que se desdobra nas concepções que permeiam as ações pedagógicas e resultam em ações ingênuas, simplistas e reducionistas.

Outro dado observado é que tanto diretores, quanto coordenadores e professores, ao informarem sobre a formação continuada que têm, referem-se a aperfeiçoamento, especialização e mestrado, desvelando, dessa maneira, a ideia clássica e obsoleta de formação como sendo somente institucionalizada que ainda perdura na educação brasileira, desconsiderando as possibilidades formativas de âmbito não-formal e informal que perpassam o cotidiano. Fator que corrobora com o dado relativo à média do tempo da formação inicial que chega a ultrapassar o interstício de 10 anos.

Segundo Imbérnon (2011), pensar em formação continuada é pensar em formação nos múltiplos espaços da sociedade, que vão desde instituições de ensino formal até instituições não-formais e informais, pois a essência da formação não é institucional, mas fundada na construção de conhecimentos e saberes que pode acontecer em múltiplos espaços como eventos, cinemas, encontros e diálogos cotidianos, visto que a partilha de saberes é inerente às relações humanas.

Concepção essa convergente com a de Nóvoa (1992), que compreende que a formação continuada do professor está no formar-se, que é dinâmico e diário, e com a de Paulo Freire (1996), que trata dos saberes necessários à prática educativa e inclui a pesquisa, a reflexão e a consciência do inacabamento como saberes basilares de uma educação ancorada na autonomia, humanização, criatividade e criticidade inscritas na relação no e com o mundo.

Por outro lado, não podemos deixar de considerar a relevância que os cursos de aperfeiçoamento voltados para as propostas da Escola da Terra¹⁸ e do Projeto Sala Verde¹⁹, tais quais os cursos de Direitos Humanos, Educação Ambiental e Educação do Campo têm no âmbito do contexto pesquisado e que demonstram que há, em alguma medida, esforços empreendidos pela SEMEC, em conformidade com o MEC, para que os documentos legisladores da educação sejam atendidos.

Como os materiais desses cursos não foram disponibilizados para pesquisa, não podemos fazer afirmativas sobre o teor dos conteúdos que neles é abordado, contudo, podemos afirmar que só o fato de serem ofertados contribui significativamente para um dado importante que Buczenko (2018) identificou em sua pesquisa e que converge para a realidade dessa: o de que, por meio desses cursos, os professores que estão lotados nas escolas situadas no campo se dão conta, pela primeira vez, de que estão no campo, trabalham no campo e atendem pessoas do campo, haja vista o fato comum de que, em maioria, vivem nos centros urbanos e levam consigo a visão de mundo sob esta óptica para as escolas do campo, difundindo-a, implicitamente, em seus discursos e ações.

Esse é um primeiro passo para a promoção da educação do campo e para a promoção de proposições pedagógicas planejadas conforme as especificidades dos sujeitos e do contexto escolar. Priorizam-se, assim, discussões que tenham sentido e significado para a comunidade escolar e ações que possam ir além da boa vontade, fomentando a transformação da realidade e o desenvolvimento de uma práxis pedagógica conscientizadora, transformadora, desalienante e contra-hegemônica, uma práxis que resulta em formação ambiental.

À vista disso, consideramos que na estrada da formação ambiental das crianças e, especificamente, nesta pesquisa, das crianças que estudam nas escolas públicas municipais situadas em zona rural do município de Simão Dias, não há só pedras ou só flores, mas o percurso de um caminho semeado que, por entre o chão pedregoso, permite o brotar de flores que podem enramar por trechos longos porque, apesar das pedras, o terreno no qual se pisa é fértil e nutrido por esperança.

¹⁸De acordo com o FNDE, o programa de formação continuada intitulado Escola da Terra busca promover formação docente para atender às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas; e oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas. Informação disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6437-escola-da-terra>.

¹⁹ Segundo o Ministério do Meio Ambiente, o Projeto Sala Verde consiste no incentivo à implantação de espaços socioambientais para atuarem como potenciais Centros de informação e Formação ambiental que buscam colaborar com a oportunidade de reflexão e construção de pensamentos e ações ambientais. Informação disponível em <http://mma.gov.br/educacao-ambiental/educomunicacao/salas-verdes#oprojeto>

Em razão dessa compreensão, debruçar-nos-emos, a partir de agora, a procurar os elementos relacionados à educação do campo e à educação ambiental em mais um trecho da caminhada: nos discursos dos sujeitos que estão mais próximos da materialização dos dados que foram apresentados nesta seção, os professores, na esperança da emergência da formação ambiental, silenciada documentalmente.

4. VOZES QUE ECOAM PELO CAMINHO: A FORMAÇÃO AMBIENTAL NOS DISCURSOS DOCENTES DO INTERIOR SIMÃODIENSE

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”
(Paulo Freire)

A caminhada vai avançando e agora paramos para observar os sons que a acompanham, que nela e dela ecoam, e buscar compreender que mensagens trazem. Por todos os lados estamos cercados de vozes que ecoam muito mais que palavras, pois as palavras são imbuídas de concepções e seu ordenamento gera discursos marcados por posicionamentos ideológicos que se traduzem em ações. Paulo Freire sagazmente fez essa observação quando afirmou que a práxis não emerge do silêncio, mas das palavras e de trabalhos frutos de reflexividade.

E, por mais que os sons da estrada sejam silenciados por omissões, distanciamentos, abafamentos e opressões, ainda assim, em meio ao emudecimento, mensagens irão ecoar e, de alguma forma, acompanhar a estrada, pois a emissão de sons e a comunicação não se dão unicamente por via do pronunciamento verbal. Precisamos nos atentar para as mensagens que emergem dos silêncios e silenciamentos que perpassam a escola e o processo formativo.

Na caminhada até aqui, foram identificados os elementos que estão explícitos na estrada da formação ambiental das crianças que estudam no campo no município de Simão Dias. Contudo, não são apenas os elementos explícitos que determinam o ponto de chegada dessa formação, visto que é a relação entre os elementos explícitos e implícitos que direciona aonde se vai chegar. Um dos elementos implícitos que tem um grande potencial influenciador e interventivo no processo educacional é o discurso que se faz presente na cultura escolar. Posto isso, os discursos docentes serão os sons a ecoar nesta seção.

4.1. Ecos de poder intrínsecos na relação entre currículo e discursos docentes

Retomando as asserções de Arroyo (2013) e de Silva (2015), de que o currículo é um território em disputa porque, antes de tudo, é um espaço de poder, cabe refletirmos a relação que há entre esse objeto que exerce autoridade no espaço escolar e os discursos dos sujeitos que sofrem essa autoridade, observando os movimentos de luta e resistência decorrentes dessa relação.

Em conformidade com o que foi identificado na análise dos documentos curriculares que regulam a educação ofertada nas escolas situadas no campo no município de Simão Dias, no Referencial Curricular do Estado de Sergipe e na Base Nacional Comum Curricular, percebemos as tentativas de implantação dos ideais neoliberais no processo educacional aparelhado pelos livros didáticos utilizados e, em certa medida, pelas ações pedagógicas desenvolvidas. Todavia, dentre os elementos que compõem a cultura escolar, os discursos docentes contribuem para materializar ou subverter tais ideais, visto que, tal como o currículo, o discurso é também um instrumento de poder.

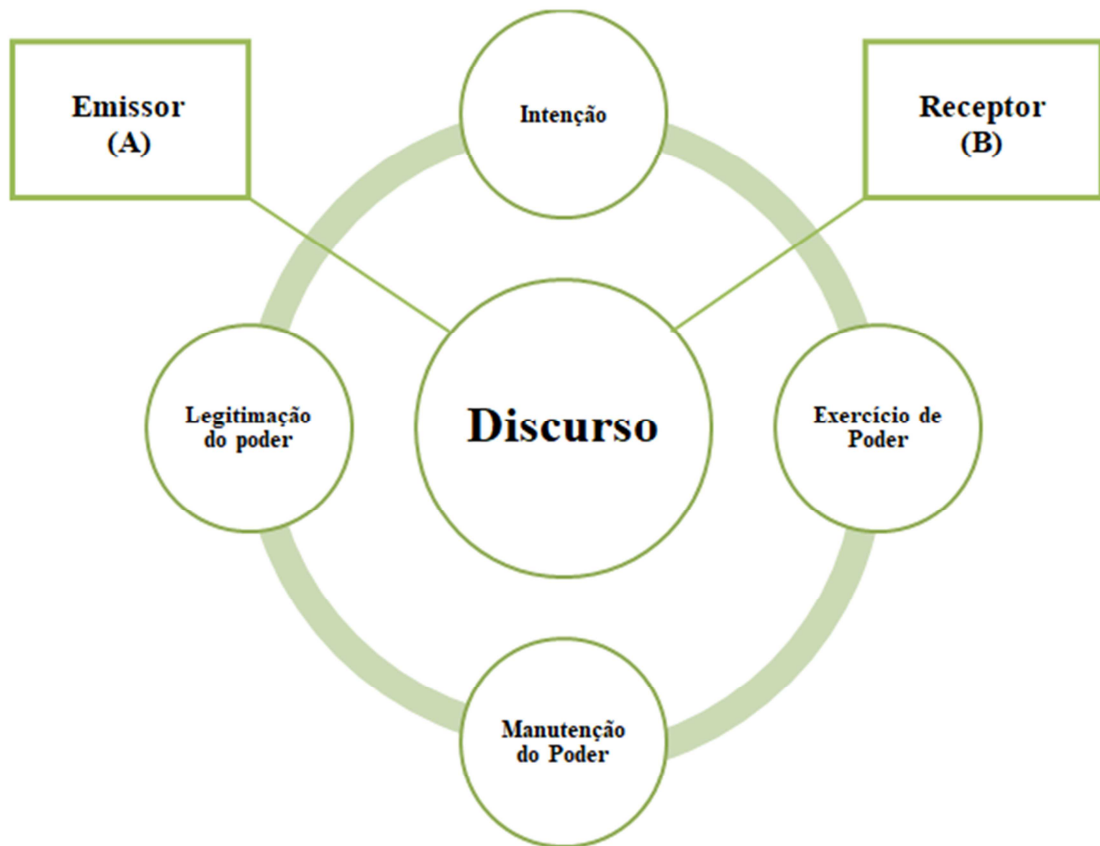
Segundo Pêcheaux (2014), o discurso é um lugar teórico, ideológico e político, regulado pelos estilos e formas das línguas. Nessa direção, quando os discursos são pronunciados, junto a eles são pronunciados também posicionamentos ideológicos e políticos constituídos a partir da significação do mundo e dos sentidos imbuídos nessa significação que é inscrita na historicidade.

A decorrência disso é que o discurso se presentifica socialmente porque é intencionalmente produzido com a finalidade de produzir, reproduzir, refutar, desconstruir e reconstruir significações nos sujeitos. Para tanto, os sujeitos utilizam estratégias persuasivas em seus discursos, que vão desde enunciados, argumentos e figuras de linguagem a silenciamentos e *non-sens*. Tais estratégias expressam a capacidade de influenciar na significação do mundo dos receptores, podendo induzir a aceitação de informações, ideias e crenças só pela via discursiva, mesmo que não haja evidências lógicas para isso, pois a persuasão do discurso exerce influência maior na produção de sentidos do que as bases lógicas e empíricas (BROWN, 1991).

Além de persuasão, os discursos também exercem controle sobre os receptores que pode ser planejado para conduzir o controle do discursador sobre outrem ou que pode ser reproduzido pela estratégia da reprodução. De acordo com Djik (2017), o poder proeminente do discurso se desdobra entre os membros das classes sociais por meio de relações de interação social. Considerando que o enunciador do discurso é A e o receptor é B, o exercício do poder oriundo do discurso pode acontecer das seguintes formas: o discurso de A limita as ações de B ou o discurso de A sobre as ações de B controlam as condições cognitivas de B.

Para o autor, em ambos os casos, a intencionalidade de A pressupõe estratégias de controle planejadas para atender aos seus próprios interesses de produção ou reprodução de pensamentos, discursos e ações através do exercício de controle da mente de B efetivado no despertar de desejos, vontades, preferências e intenções convergentes para o discurso de A, por meio de um circuito cíclico (figura 09), em que A legitima o poder sobre B (DJIK, 2017).

Figura 09 – Ciclo de intencionalidade do discurso



Fonte: Elaborado pela autora. (2019).

O resultado desse ciclo de poder transmitido pela emissão do discurso é traduzido nos pensamentos e ações consensuais que os receptores (B) passam a desenvolver, convergindo para os anseios do emissor (A), devido à intencionalidade que exercita, mantém e legitima o poder que é coativo. Dkjk (2017) alerta para a coação presente nos discursos que, por sua vez, deriva do capital simbólico.

Segundo Bourdieu (1999), o capital simbólico diz respeito à conferência de fama a quem o possui. Essa fama advém da posse de outros capitais (econômico, social e cultural) que se tornam aparatos do capital simbólico, por meio dos estados de incorporação (*habitus* de acumulação de bens e de comportamentos provenientes de aquisição ou de herança); objetivação (materialização do capital em objetos de valor) ou institucionalização (diplomação por instituições sociais).

Tendo em vista a admiração do capital simbólico, os pensamentos e ações dos receptores tornam-se alienados aos discursos dos emissores, intermediados pela busca de trilhar os mesmos caminhos desses sujeitos, que poderão levá-los à obtenção desse capital que

é admirado e desejado. Considerando que nas sociedades capitalistas os estados do capital não são alcançáveis por todos, o poder e o controle dos discursos se efetivam em estratégias simbólicas de coação verbal como persuasão, argumentação, repressão, ameaças, chantagem emocional, censura, difamação e produção de falsas consciências (DIJK, 2017). O desdobramento dessas relações discursivas se dá na hierarquia das relações sociais: pais e filhos, sujeitos mais velhos e mais novos, patrões e empregados, eleitos e eleitores, professores e alunos, entre outros.

No âmbito escolar, o currículo documental exerce poder sobre o planejamento e as ações pedagógicas das escolas, que precisam seguir as orientações expressas nele e abordar os conteúdos que fazem parte dele. Do ponto de vista da teoria crítica, nas sociedades capitalistas, os discursos instituídos nos currículos exercem a função de criar condições para que o *status quo* não seja contestado e, assim, possa ser disseminado pelas escolas e continuado nas condições de produção material transmitidas pela ideologia presente em tais discursos (SILVA, 2015).

Sob a égide do pensamento freireano, podemos afirmar que os discursos presentes nos currículos das sociedades capitalistas exercem a função de desumanizar o processo de ensino e aprendizagem e de sobrepor a ideia de que “para os opressores, o que vale é *ter mais* e cada vez *mais*, à custa, inclusive, do *ter menos* ou do *nada ter* dos oprimidos” (FREIRE, 2017, p. 63, grifo no original), perpetuando uma situação de violência simbólica que coage formas de ser e de agir e instaurando o poder.

De acordo com Bourdieu e Passereon (2014), o currículo tem o papel de reproduzir as estruturas sociais por meio do *habitus* e da transmissão cultural, posto que a cultura dominante – incutida no currículo – é socialmente valorizada e, por meio da escola, passa a ser instrumentalizada como objeto de desejo e materializada em formas de pensar e agir. Nessa perspectiva, o discurso presente no currículo funciona como um mecanismo de domínio e exerce o poder arbitrariamente, através da imposição da cultura dominante como única cultura adequada, silenciando as culturas que são divergentes, promovendo as condições necessárias para que o etnocídio aconteça e a dominação cultural prevaleça.

Essa dominação cultural ascende o conceito gramsciano de hegemonia que foi discutido do ponto de vista curricular por Apple (2006). Ele percebeu que o currículo utiliza estratégias ideológicas que obrigam os sujeitos a se convencerem e a naturalizarem a ideia de que a dominação proveniente da classe hegemônica dominante é a saída mais eficaz para a organização estrutural social. E, além do currículo, podemos afirmar que os discursos que o

perpassam no cotidiano escolar são também instrumentos que atendem à tarefa de transformar o discurso hegemônico em senso comum.

Seguindo para a tendência pós-colonialista, o currículo assume também o papel de instrumento da colonização do pensamento, que é também uma forma de exercício de poder e controle social. Nesse sentido, o controle social é exercido por meio da veiculação de discursos que expressam e naturalizam a colonização de povos e territórios, ressaltando a visão de mundo eurocêntrica, que domina a economia e a cultura dos espaços colonizados. Assim, naturaliza-se a negação da América Latina e de seus povos, suas crenças, seus costumes, suas tradições, suas identidades e o pertencimento ao seu lugar, invisibilizando-os na seleção dos conteúdos curriculares, nos livros didáticos, nos discursos das pessoas que passam a tomar o estereótipo dos colonizadores como ideal a ser seguido e alcançado (SILVA, 2015).

No contexto pesquisado, observamos as estratégias de disseminação do ideário neoliberal presentes nos discursos textuais e imagéticos do currículo e dos livros didáticos e, em certa medida, nas ações pedagógicas listadas, corroborando, desse modo, com a ideia do currículo como instrumento reprodutivista. Porém, por mais que proposições reprodutivistas estejam presentes nos discursos documentais, não podemos deixar de ter em vista que os discursos dos sujeitos que tornam o currículo materializado podem romper com a intencionalidade disposta nos documentos, afinal, Freire (1996) já nos disse que a educação é um ato político e, sendo assim, requer uma tomada de posição ideológica e de atitude coerente ao posicionamento escolhido; requer reflexão, ação e reflexão sobre a ação, ou seja, “corporeificação das palavras pelo exemplo” (p. 34). Por isso, a criticidade figura como um elemento tão importante no processo de ensino e aprendizagem.

Dijk (2017) aponta que, apesar de influenciador, o discurso apresenta fragilidades que podem vir a limitá-lo. A primeira delas diz respeito a quem o discurso é direcionado. Segundo o autor, quanto maior a situação de vulnerabilidade dos receptores, maior a possibilidade de se exercer poder e controle sobre eles, pois sua capacidade analítica é restrita, o que os torna um público propício para que o discursador se torne um agente de poder e dominação. Quando emissor e receptor dispõem de criticidade, embates ideológicos e argumentativos acontecem e a dominação é colocada em xeque, sendo possível, inclusive, uma inversão do exercício de poder. A segunda fragilidade é relacionada à comunicação. Para o autor, para que o controle social dos pensamentos e ações dos receptores aconteça e se efetive em dominação, é preciso que o emissor produza um discurso ideologicamente estruturado, eloquente e

persuasivo. Quanto mais frágil a estrutura ideológica do discurso e quanto mais falhas houver na comunicação, menor será o controle social exercido sobre os receptores.

Em meio a essas fragilidades, emergem contradiscursos que são formas de contrapoder. Como a classe dominante imprime o capital simbólico em seus discursos para exercer o poder, resta à classe dominada conhecer a ideologia para se utilizar dela e, assim, produzir contradiscursos e contrapoderes. A respeito da ideologia em um movimento contra-hegemônico, Mészáros (2014) salienta que tem um papel vital na sociedade porque

(...) como negação radical da ordem estabelecida, consiste precisamente em identificar e ajudar a ativar, através da sua orientação abrangente, todas aquelas mediações potencialmente libertadoras e que tenham a capacidade de transcender essa ordem, mediações que, sem sua ativa intervenção, permaneceriam adormecidas e dominadas pelo poder do isolamento da imediatividade, gerenciada e manipulada pela ideologia dominante (MÉSZÁROS, 2014, p. 239).

Nessa direção, os professores são sujeitos que ocupam um lugar estratégico frente aos discursos da ideologia dominante presentes no currículo e nos livros didáticos, uma vez que podem escolher posicionarem-se favoráveis ou contrários a esses discursos. A ideologia na qual acreditam e da qual advém a visão de mundo, os significados e os sentidos que têm é que vão determinar se haverá nos discursos docentes (re)produção do discurso dominante ou produção de contradiscursos. Paulo Freire (1996), assim como outros teóricos da Educação, compreendeu o papel que a ideologia é capaz de exercer no âmbito educacional quando afirmou, em *Pedagogia da Autonomia*, que “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” (p. 125).

À vista disso, no cotidiano escolar, acontecem embates ideológicos a todo o momento entre o que está posto no currículo e os posicionamentos ideológicos dos professores ou entre os posicionamentos ideológicos dos gestores em relação ao currículo ou aos professores ou, ainda, entre os posicionamentos ideológicos dos membros da comunidade escolar. Desse contexto, salta também a emergência do prevalecimento dos princípios democráticos no ambiente escolar.

Focando na relação entre os professores e o currículo documental, especificamente a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular do Estado de Sergipe, analisaremos, a partir de agora, os discursos produzidos pelos professores entrevistados, a fim de identificarmos as estratégias de reprodução do discurso curricular, bem como de contradiscursos que neles se constituem acerca da educação do campo e da educação ambiental.

4.1.1. Convergências ou divergências ao currículo? O que ecoa das vozes docentes?

As vozes docentes que aqui são analisadas dizem respeito às transcrições das entrevistas realizadas com os cinco professores efetivos que atuam nas turmas de 5º ano dos anos iniciais ofertadas nas escolas municipais localizadas na zona rural de Simão Dias. Esse fato desvela o sucateamento da escola pública que não pode contar com profissionais docentes efetivos, haja vista que os profissionais contratados iniciam os trabalhos e nem sempre pode concluí-los, pois os contratos são interrompidos, o que ocasiona uma alta rotatividade docente nas turmas. Ademais, a contratação temporária incide também na baixa remuneração dos professores e na falta de garantias trabalhistas e de condições de trabalho, fato que se desdobra na precarização do ensino e da escola pública.

Com a análise dos discursos, buscamos compreender se o que tem ecoado acerca da educação do campo e da educação ambiental nos discursos docentes converge ou diverge para o que sido ecoado pela Base Nacional Comum Curricular, pelo Referencial Curricular do Estado de Sergipe e pelos livros didáticos utilizados pelas instituições escolares.

O perfil profissional dos professores pesquisados aponta que a faixa etária deles varia entre 25 e 50 anos de idade e que exercem a docência em áreas de zona rural há mais de 10 anos. Também identificamos que os cinco professores trazem consigo uma vivência com o campo, pois nasceram em áreas rurais e ainda mantêm vínculos com esses espaços, profissionais e familiares, sendo que dos cinco pesquisados, dois ainda vivem no campo e nas proximidades das escolas em que trabalham.

Essas informações são relevantes porque nos leva a compreender o lugar social de fala desses sujeitos emissores de discursos. De acordo com Pêcheux (1997, 2014), analisar e compreender o discurso do outro só é possível quando se compreende o lugar social de quem fala, que vem a ser constituído por fatores ideológicos, sociais, simbólicos e históricos que, filiados, permitem a significação do mundo que, por sua vez, é impressa nos discursos. Para o autor, os discursos representam a identificação ou a desidentificação com o lugar social que é ocupado pelo emissor.

Dessa maneira, os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e religiosos das sociedades, automaticamente, são expressados nos discursos das pessoas. No Brasil, historicamente, os discursos foram produzidos sob as condições de colônia em que a visão eurocêntrica de mundo era a que prevalecia: ocidental, branca, elitista, mercantilista, católica, dominadora (DUSSEL, 2007). Atualmente, vivemos um momento em que estudos e esforços

são empreendidos no sentido de enfrentamento e enfraquecimento dessa visão de mundo e de fortalecimento de uma visão de mundo latino-americana, na qual há a desinivibilização dos sujeitos, das identidades, das culturas, dos modos de vida dos povos latino-americanos (idem).

No entanto, temos observado que, mesmo diante dessa luta epistemológica e social, no Brasil, os discursos continuam sendo produzidos na sociedade brasileira sob a óptica colonizadora europeia e sob a óptica utilitarista estadunidense de expansão capitalista e neoliberal. Ao analisar a conjuntura dos discursos que ganharam força no período eleitoral do ano de 2018 e que repercutem com fervor no ano de 2019, Almeida (2019) identifica a emergência de um conservadorismo colonizado enraizado nos laços familiares, vicinais, religiosos e laborais, que revela sujeitos a quem se refere como ordinários: participam pouco da vida política, informam-se pouco sobre a dinâmica de funcionamento do país, mas se importam ao extremo com as relações interpessoais cotidianas, reportando a elas ares do Brasil colonizado e do *American Way of Life*²⁰.

Contudo, esse conservadorismo não é um movimento que surgiu recentemente. Mesmo durante o período em que o país esteve governado, partidariamente, sob a égide de ideais mais próximos de uma ideologia considerada de esquerda, projetos de lei que buscavam dar continuidade ao pensamento colonizado foram apresentados. A esse respeito, Bittencourt (2018) aponta que, entre o período de 2007 a 2017, projetos de lei inspirados no neoliberalismo econômico e na visão de mundo eurocêntrica foram apresentados no Senado Federal e na Câmara de Deputados e, embora não tenham sido aprovados, demonstram que já havia representantes do povo com ideais conservadores trabalhando para fazer emergir novamente uma visão de mundo que, por um tempo, foi arrefecida por programas e políticas públicas que buscavam promover igualdade, equidade e justiça social.

Do ponto de vista documental, currículos e livros didáticos avançaram nas tentativas de superação da visão de mundo eurocêntrica e instrumentos legais²¹ foram criados para assegurar que negros, indígenas, quilombolas e povos tradicionais fossem visualizados e estudados pelos alunos. Porém, passaram a ser visualizados e estudados sob o enfoque velado neoliberal, conforme identificado na análise documental.

²⁰ Trata-se do modelo de vida liberal-individualista, adotado pelos Estados Unidos e incutido no Brasil pela educação bancária, que priorizava formar sujeitos com consciência ingênua que acreditariam que a razão de viver e trabalhar estava centrada no consumo e no sistema capitalista (FREIRE, 2017).

²¹ Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”; Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

No tocante ao campo, também é possível observar avanços em relação à visão de atraso que se tinha no passado e que foi demonstrada por Williams (2011). Em documentos oficiais, a identidade e o pertencimento dos sujeitos do campo passaram a ser desinibilizados depois de muita luta de movimentos sociais, todavia, nos livros didáticos, o campo passou a ser visto a partir de uma visão utilitarista a serviço da produção lucrativa do agronegócio.

A dimensão ambiental da educação, elencada como orientação curricular, também é outro avanço significativo nos discursos, que antes nem a reconheciam e a reduziam ao tema meio ambiente e a uma visão puramente ecológica e antropocêntrica, culminante com a visão iluminista, que coloca o ser humano como superior ao meio. Mesmo assim, ainda se observa que em discursos de livros didáticos e cotidianos, inclusive, de docentes, ainda é comum essa visão reducionista da educação ambiental.

O quadro 08 desvela as concepções de educação do campo e de educação ambiental presentes nos discursos dos professores pesquisados e nos permite perceber, a partir do local de fala deles, como compreendem essas dimensões educacionais, bem como elementos ligados a elas.

Quadro 08 – Concepções de educação do campo e ambiental presentes nas formações discursivas dos docentes

Concepções de Educação do Campo	Concepções de Educação Ambiental
<ul style="list-style-type: none"> •Educação com ênfase na realidade do aluno; •Conscientização e valorização das práticas diárias dos alunos do campo; •Educação oferecida nas escolas do campo; •Espaço que sistematiza conhecimento popular; •Educação voltada para evitar o êxodo rural; •Modalidade educacional que ocorre em espaços rurais; •Educação formal da população camponesa; •Troca de experiências; •Educação voltada para o sustento em atividades agrícolas e pecuárias. 	<ul style="list-style-type: none"> •Educação para vivermos em um ambiente agradável; •Educação voltada para os acontecimentos do planeta e para sua preservação; •Processo para construir valores e habilidades individuais e coletivos de preservação; •Educação com foco na sustentabilidade; •Transformação da conduta das pessoas; •Educação para conscientização e solução de problemas ambientais; •Conscientização para o cuidado com o mundo; •Educação para o meio antrópico; •Educação para uso sustentável dos recursos naturais; •Temática presente no currículo.

Fonte: Elaborado pela autora com base na transcrição das entrevistas. (2019).

Os excertos dos discursos dispostos no quadro 08 dizem respeito à primeira etapa analítica, a análise do conteúdo textual ou superfície linguística, nas palavras de Orlandi (2013) e apontam elementos que remetem a concepções que caminham para duas tendências

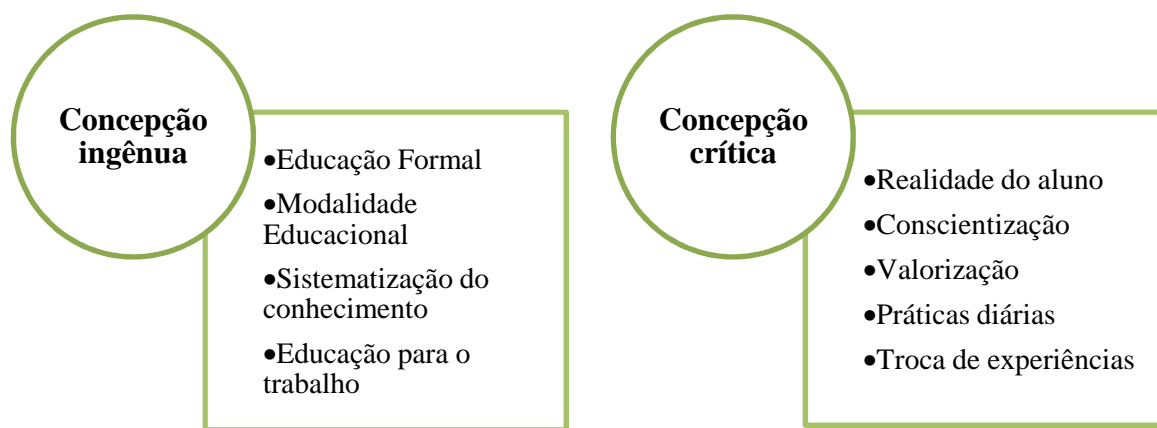
de compreensão acerca da educação do campo e da educação ambiental: a ingênua e a crítica, em alusão ao pensamento freireano.

Por concepção ingênua de educação do campo, entendemos uma concepção voltada para a função instrumental da educação, isto é, a educação assumindo a função de instrumento para a disseminação dos ideais neoliberais do agronegócio e manutenção do *status quo*. Já a concepção crítica, diz respeito à potencialidade contra-hegemônica que a educação tem, baseada na tomada de consciência.

A concepção ingênua da educação ambiental é voltada para a visão romântica do ambiente, enquanto natureza, e para a compreensão utilitarista do meio, que é visto como fonte de recursos e de lucro. Já a concepção crítica da educação ambiental, tem potencial emancipatório e transformador, capaz de permear as estratégias da hegemonia dominante, dando voz e vez aos que por ela foram silenciados.

Após a análise da superfície linguística, foi realizada a análise dos objetos discursivos. Em relação à educação do campo, destacamos dos excertos temas que nos levam a perceber a formação discursiva, os elementos que conferem sentido e significado aos discursos. Dessa segunda etapa foram extraídos os objetos discursivos organizados na figura 10.

Figura 10 – Formação discursiva sobre educação do campo



Fonte: Elaborado pela autora. (2019).

Os elementos presentes na formação discursiva dos docentes apontam que os discursos se dividem entre as duas concepções. Ora atendem à função de legitimação e manutenção dos discursos da hegemonia dominante e opressora, ora direcionam-se para uma educação transformadora que, em essência, é libertadora da condição de oprimidos porque leva os sujeitos a perceberem quem são os opressores e como agem e, a partir disso, a se engajarem

na luta pela libertação em um movimento de ação reflexiva que resulta em práxis (FREIRE, 2017).

Quanto aos elementos que remetem à concepção ingênua, observamos que circundam em torno do ensino formalizado e sistematizado e da educação para o mundo do trabalho. O ensino formal e sistematizado diz respeito àquele que ocorre nos espaços escolares e que é orientado pela legislação educacional e pelo currículo. De acordo com Gadotti (2005), o ensino formal é hierárquico, compartimentalizado e cronológico, mediado por objetivos e meios planejados para atender a centralização do poder e a burocratização. Porém, com isso, não queremos dizer que o ensino formal é apenas burocrático e que não há possibilidades de desenvolvimento de um ensino crítico nele. Não se trata disso. Trata-se de chamarmos atenção para a abordagem que é feita no ensino formal que, pelo currículo e sistematização dos conteúdos, acaba por secundarizar os saberes e as vivências que fazem parte do cotidiano dos alunos em detrimento da valorização da veiculação de conteúdos e objetos do conhecimento considerados cultos e necessários igualmente para todos.

O Brasil é um território multicultural e as escolas são acessadas por públicos heterogêneos que nem sempre estão representados na seleção do que compete aprenderem, pois o currículo do ensino formal não está para atender à heterogeneidade, está para servir aos interesses dos que exercem poder na sociedade capitalista. O ensino formal é planejado e organizado de modo negligente às especificidades sociais, econômicas, culturais e ambientais dos alunos e os submete a uma seleção cultural de conhecimentos, habilidades e materiais especializados e elaborados que atendem a um projeto educativo globalizador e socializador que é homogeneizante (SACRISTÁN, 2000).

Caldart (2011) argumenta que a educação do campo precisa assumir a perspectiva de educar os sujeitos do campo “para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (p. 151). Por conseguinte, essa necessidade implica uma educação dos sujeitos do campo e não uma educação para eles, pensada por quem não conhece e não vive as especificidades do campo.

Os discursos docentes, ao conceberem a educação do campo como uma modalidade e uma educação formal que ocorre no campo desvelam a convergência para a formação de sujeitos que atendem ao projeto educativo globalizador elencado por Sacristán (2000) e a concepção assistencialista de oferta educacional para os sujeitos que vivem no campo ou em espaços rurais, conforme foi referido. Implícita a essa concepção está também a negação dos sujeitos do campo como sujeitos de direitos e protagonistas da educação, com suas identidades e modos de vida valorizados e reconhecidos na dimensão do processo formativo.

Os discursos ingênuos deixam transparecer a concepção de que a educação do campo é algo ofertado para a zona rural como um tipo de assistencialismo que tem como objetivo fixar as pessoas no campo para que aprendam a torná-lo lucrativo por meio do desenvolvimento de práticas agrícolas, configurando, assim, uma educação para o mundo do trabalho ou para o sustento, segundo uma das falas.

Nesse ínterim, torna-se perceptível nas falas de alguns professores entrevistados, que a educação ofertada no campo é vista como uma preparação para o desenvolvimento de atividades agrícolas que visam à promoção do sustento, na perspectiva do atendimento aos interesses da sociedade capitalista, corroborando, desse modo, com a visão identificada na BNCC, no Referencial Curricular e nos livros didáticos. Decorrente dessa visão, ocorre a naturalização tácita de que a formação omnilateral é restrita para outros sujeitos, pois, para os sujeitos do campo, resta a formação para o exercício de atividades laborais, em que haverá a submissão à exploração opressora feita pelos detentores da terra e dos meios de produção. Submissão essa que exerce a função de mantenedora da condição de oprimido e que toma a forma de gratidão ao opressor, pois o oprimido não despertou ao longo do processo formativo a consciência de que é oprimido. Como destaca Caldart (2011), o currículo foi pensado para implementar a ignorância e a subserviência e para formar mão de obra a serviço do mercado.

Em contrapartida, em meio aos discursos que evidenciam concepções ingênuas, há formações discursivas que denotam a presença de criticidade na educação do campo. Tais elementos se referem à abordagem da realidade do aluno no processo formativo com vistas à conscientização e à valorização do seu cotidiano, das suas práticas e dos seus modos de vida, em uma perspectiva oposta à ideia de concepção bancária, perpassada pela concepção de educação como um movimento de troca de experiências.

Pires (2012) afirma que “o conhecimento e o reconhecimento, o resgate, o respeito e a afirmação da diversidade sociocultural dos povos do campo são fundamentais” (p. 43) e, por isso, fundamentar a educação do campo nas raízes culturais desses povos, bem como em suas “distintas maneiras de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e de organizar a família e a comunidade, o trabalho e a educação” (idem) é de extrema relevância para a formação crítica de sujeitos do campo. De acordo com Freire (1996), a contextualização requer do professor disposição para pesquisar e conhecer os dados do contexto em que o processo de ensino e aprendizagem acontece, para que assim possa significá-los em consonância com os saberes e com a visão de mundo dos alunos.

No caso dos professores entrevistados, por alguns terem nascido e convivido grande parte da vida no campo e terem constituído a docência no contexto em que trabalham, a

contextualização é inerente aos seus discursos, mesmo que o currículo e os livros didáticos sobreponham visões de mundo distantes da realidade evidenciada, pois trazem consigo a identidade e as raízes culturais do lugar. Esse fator possibilita a valorização do contexto e dos modos de vida dos alunos e a criticidade, um saber emergente da curiosidade epistemológica e do rigor metódico aproximados ao contexto e aos objetos aos quais se referem (FREIRE, 1996).

Nesse movimento de criticidade, a formação discursiva referente à troca de experiências nos leva a compreender uma concepção educacional, diferente da concepção bancária, em que ensinar consiste em transferir conhecimento. Segundo Paulo Freire (2017), nessa concepção educacional, o ambiente escolar é um espaço criativo e oportunizador de condições e situações para a construção de um conhecimento que é significativo e ressonante aos saberes e aos ecos dos sujeitos aprendentes.

Desse modo, no que concerne à educação do campo, observamos que a formação ideológica que ecoa dos discursos ora converge para a formação ideológica presente nos documentos curriculares e nos livros didáticos em relação ao direcionamento de uma educação ofertada no campo para o atendimento dos anseios do agronegócio, ora diverge dessa direção e encaminha-se para uma formação ideológica crítica que, sob a óptica freireana, pode vir a materializar-se em uma educação libertadora que, por meio da problematização e da intencionalidade, desperta a consciência crítica dos sujeitos em meio a um processo dialógico e mediatizado pelo mundo (FREIRE, 2017).

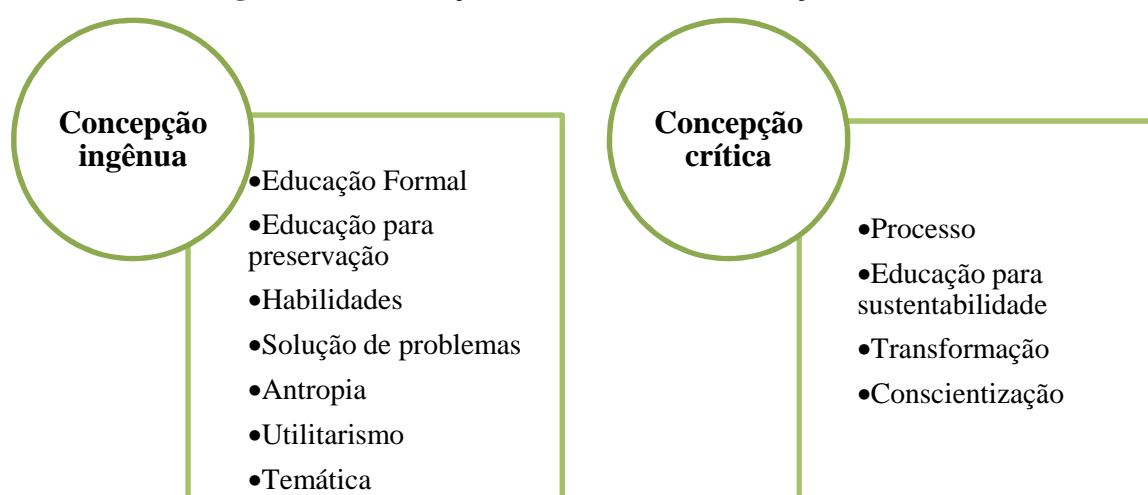
Sob a óptica gramsciana, uma educação contra-hegemônica, que forma intelectuais orgânicos na e da classe trabalhadora por meio da elevação cultural e para a promoção da hegemonia dessa classe, buscando superar a hegemonia da classe dominante (GRAMSCI, 2014). Ou, ainda, sob a óptica adornoiana, uma educação desalienante, que torna o sujeito autônomo e emancipado, dono de uma consciência verdadeira e liberta do estado de menoridade (ADORNO, 1995).

Em relação à educação ambiental, os discursos apresentam conclusões semelhantes às da educação do campo. A análise da superfície linguística desvelou elementos que remetem às concepções ingênua e crítica. A concepção ingênua da educação ambiental é discutida por Guimarães (2011), Layrargues (2011) e Carvalho (2012) e trata de uma compreensão simplista e limitada, que a reduz a um instrumento idiosincrático de manutenção do *status quo* utilitarista e degradante do ambiente. Na perspectiva freireana, uma concepção fragilizada, que percebe a problemática socioambiental de forma superficial e a partir de uma visão de mundo massificada.

De acordo com Loureiro (2012b), a concepção crítica da educação ambiental perpassa pelo campo da dimensão e “possui um conteúdo emancipatório, em que a dialética entre forma e conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas, locais e globais” (p. 99). Desse modo, uma concepção que compreende a educação como um instrumento emancipador para que os sujeitos vivam em sociedade e em comunhão com e na natureza. Dialogando com o pensamento freireano, uma concepção que vê a educação como conscientizadora e transformadora.

Os elementos que desvelam que essas concepções estão presentes na formação discursiva das falas dos professores entrevistados foram dispostos na figura 11. Nela, podemos observar em que conceitos as concepções docentes estão ancoradas e que ecos estão ressoando sobre a educação ambiental nos discursos.

Figura 11 – Formação discursiva sobre educação ambiental



Fonte: Elaborado pela autora. (2019).

A formação discursiva concernente à concepção ingênua desvela conceitos que enfocam a educação ambiental em uma perspectiva conteudista, comportamentalista e utilitarista, que converge para o preservacionismo e o conservacionismo, sendo que há uma tendência de restringi-la à educação formal, reduzindo-a a um tema a ser abordado para o desenvolvimento de habilidades.

Carvalho (2012) afirma que a educação ambiental, por ser uma dimensão educacional, não pode ser compreendida como um objeto ou como um componente da educação formal ou da educação não formal, visto que não se trata de uma questão de compartimentalização, mas de superação, de emergência de um pensamento transfronteiriço. Para ela, a dimensão

ambiental está presente em todos os espaços, sejam eles de educação formal, não formal ou informal, pois a educação ambiental não é escolar, é comunitária.

Essa autora afirma ainda que, quando entendida como dimensão, a educação ambiental provoca mudanças sociais e culturais sensíveis à crise ambiental que se desdobram em novos padrões de uso do ambiente e de consumo, bem como tomadas de decisões em prol do equilíbrio entre as relações ambientais. Porém, quando entendida como componente restrito à educação formal, o que se obtém como desdobramento são orientações comportamentais “ecologicamente corretas”, que são pontuais e individualistas, e buscam preservar o meio ambiente (CARVALHO, 2012).

Na direção do preservacionismo e do conservacionismo, o comportamento individual e individualista, fomentado nos sujeitos pela educação escolar, ao estimular a compreensão de ambiente como sinônimo de natureza e enquanto espaço natural, acredita que este deve permanecer intocado. Na ausência dessa possibilidade, ele deve ser tocado de modo que possa ser mantido e conservado. Isso caracteriza uma visão ingênua e antropocêntrica, à qual Layrargues (2011) chama de “ajuda ao meio ambiente”. De acordo com o autor, é comum que a educação ambiental produza comportamentos que são vistos pela sociedade como uma ajuda que o ser humano pode dar a ela, evidenciando, conseqüentemente, a visão de que o ser humano é superior ao ambiente e, por isso, capaz de ajudá-lo.

Esse pensamento alienado, no entanto, não é fruto somente da concepção ingênua da educação ambiental, mas também dos interesses capitalistas incutidos no currículo e naturalizados pela escola historicamente, mesmo com a criação da Política Nacional de Educação Ambiental e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental. Conforme desvela Lagoa (2019), a educação fundada no ideário de desenvolvimento de competências e habilidades, basilar da BNCC, tem a função de atender aos interesses e às necessidades do sistema capitalista, que requer da escola a produção de sujeitos hábeis para as demandas do mundo do trabalho e não hábeis também para a produção de conhecimento.

Remetendo ao ambiente, as habilidades produzidas por essa concepção ingênua contribuem para a materialização da injustiça ambiental, travestida de educação ambiental, por meio da transferência da responsabilidade do poder público para os sujeitos, que acreditam ter as habilidades necessárias para resolver os problemas socioambientais através de suas ações, não modificando em nada a estrutura promotora da problemática socioambiental, que tem a antropia como fundante. As ações antrópicas são outro conceito antropocêntrico que compõe a concepção ingênua da educação ambiental, uma vez que trata

da ação do ser humano **sobre** o ambiente, desconsiderando que tal ação ocorre **no** ambiente em um movimento de afetação mútua.

Associada à ideia de antropia, está a de utilitarismo, que significa o ambiente como fonte de recursos de naturais e o ser humano como explorador desses recursos e como espécie responsável pelo progresso civilizatório e social. Para Layrargues (2009), os seres humanos exercem uma força social desenvolvimentista sobre e no ambiente e, em nome dessa força, desenvolvem mecanismos de controle e de reprodução pautados em práticas sociais opressoras que atendem ao mercado. Na visão utilitarista, a espécie humana também é responsável por criar soluções ambientais para que o ambiente continue a ser explorado. Desse modo, utilização de matéria-prima e de técnicas de exploração são reinventadas a fim de manter o uso do ambiente, sem que haja preocupação com mudanças ambientais, com conflitos socioambientais e com a vulnerabilidade ambiental.

Entretanto, em meio aos discursos e à concepção ingênua da educação ambiental, observam-se elementos que desvelam conceitos norteados pela concepção crítica. O primeiro deles diz respeito à ideia de educação como processo. Paulo Freire (2017), ao tratar da educação como um movimento intrínseco de reflexão, ação e reflexão sobre a ação demonstra que a educação não é algo que chega a um ponto em que se possa dizer que está pronta e acabada, mas sim um processo em que a todo tempo se faz necessário refletir sobre o que se faz no que se chama de educação, como e para quem está sendo feito e a quem está servindo. Nesse sentido, a educação é algo inacabado, como objeto em eterna (re)construção; é um processo.

Sob a óptica freireana, Loureiro (2012b) diz que “a educação ambiental é uma dimensão essencial do processo pedagógico, situada no centro do projeto educativo de desenvolvimento do ser humano” (p. 102). Por conseguinte, a educação ambiental crítica se configura como um processo formativo contínuo circunscrito na própria ontologia do ser, não podendo ser restrita ao espaço escolar.

Esse indicativo de concepção crítica na formação discursiva dos professores soma-se a outro conceito imanente da educação ambiental crítica: sustentabilidade. Diferentemente de desenvolvimento sustentável, que está atrelado às relações de mercado e consumo, a sustentabilidade engloba o equilíbrio não só mercadológico, mas ambiental, perpassando pela cultura do cuidado e da ética com o ambiente (DIEGUES, 2003). A sustentabilidade, por perpassar as inter-relações ambientais, além de pertencente a um processo educativo, torna-se cerne dele à medida que emerge da problematização da realidade e das ações humanas (LOUREIRO, 2012a).

Todavia, não podemos pensar que a sustentabilidade é um desdobramento espontâneo da educação ambiental ou de práticas que remetem à educação ambiental. Pensar que ações de educação ambiental em si mesmas viabilizam inter-relações sustentáveis se configuraria como uma forma ingênua de entender a sustentabilidade. Loureiro (2012a) assevera que discursos embasados em argumentos vazios sobre a sustentabilidade estão invadindo a sociedade e as escolas por meio de pedagogias liberais e pragmáticas que se desdobram em ações conservadoras, conferindo à sustentabilidade o grau de ecologismo.

Para o autor, a sustentabilidade, na dimensão da complexidade, só é possível se o processo educacional estiver entremeado à conscientização e à transformação, outros dois elementos que aparecem na formação discursiva docente. A conscientização é definida por ele como sendo “o processo de mútua aprendizagem pelo diálogo, reflexão e ação no mundo” (p. 80). Ancorado no pensamento freireano, esse entendimento nos leva a compreender que pensar a educação ambiental implica pensar a práxis, pois a conscientização oportuniza o conhecimento e a leitura do mundo, vias pelas quais a transformação se torna possível.

De acordo com Freire (2017), a práxis diz respeito à ação humana sobre o mundo e no mundo, com a intenção de transformá-lo. Em suas palavras, a práxis é uma categoria da espécie humana porque os seres humanos, em seu cotidiano, agem com base no *quefazer*, o que o difere das demais espécies que agem com base no puro fazer (instinto). Esse *quefazer* é a indissociabilidade da ação e reflexão que são contínuas, pois “o *quefazer* é práxis, todo fazer do *quefazer* tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O *quefazer* é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se [...] nem ao verbalismo, nem ao ativismo” (p. 167-168).

Para Gramsci (2015), a práxis é entendida como a elevação da consciência empírica para a consciência filosófica, caminho para a compreensão da posição que o ser humano ocupa no mundo que, por sua vez, é o caminho para a transformação da estrutura social. Por esse motivo, o autor afirma que a práxis é um movimento da classe subalterna. Tal transformação, no entanto, não advém somente da ação, mas da capacidade histórica e política que supera a naturalização da estrutura social elitizada.

Na educação ambiental, Loureiro (2012b) reflete que a práxis se refere à intersubjetividade das ações mediadas pelas relações socioambientais com vistas à transformação da realidade, que se dá por meio de ações conscientes e modificadoras das relações de dominação e de exclusão produzidas pelo sistema capitalista e inscritas na história, oportunizando aos sujeitos a condição de partícipes da (re)construção e da (re)organização da sociedade.

Contudo, embora haja na formação discursiva dos professores elementos que indiquem possibilidades para o desenvolvimento de práxis, não podemos afirmar com esse dado que ocorre uma educação ambiental crítica nas escolas pesquisadas que tem como desdobramento a práxis e, conseqüentemente, a formação ambiental, porque ela não ocorre apenas no plano discursivo, ela se efetiva na indissociabilidade do pensamento (discurso) e da ação (prática).

No tocante aos discursos relacionados às práticas de educação ambiental que são propostas pelos docentes, os excertos das falas dos professores acerca das ações pedagógicas apontam se as ações citadas ecoam de forma convergente ou divergente para os discursos sobre as concepções, bem como para as proposições discursivas presentes nos documentos curriculares.

O discurso de P1 traz exemplos de práticas sobre educação ambiental que abordam lixo, reciclagem e desmatamento, por meio de aula de campo, exposição fotográfica, desenvolvimento de projetos e plantio de mudas:

“Nessa unidade, a gente está estudando o lixo, os recicláveis. Uma das atividades que eu fiz foi levar os alunos ao redor para eles fotografarem o que eles encontrassem que fosse lixo e depois eles fizeram relatos, né? A gente pegou as fotos, montou cartazes, que está até na secretaria, que a gente apresentou hoje e foi assim. (...) Vários projetos a gente faz ao longo do ano. A gente já fez revitalização no rio Caiçá, pegamos umas mudas e plantamos. A gente desenvolve alguns projetos voltados para o meio ambiente o ano todo, não é só focado no lixo não.”(P1).

A fala desse docente desvela uma forma fragmentada de discutir as situações relacionadas à problemática socioambiental, pois as ações exemplificadas tratam do lixo e da reciclagem como conteúdos específicos de uma unidade de ensino, o que culmina com uma visão simplista da educação ambiental e do processo formativo, reafirmada por ações pontuais desenvolvidas durante o ano letivo que são entendidas como projetos.

Lixo – forma como os resíduos sólidos comumente são chamados na escola – é um assunto recorrente na cultura escolar e que também aparece nas práticas exemplificadas pelo docente P4 quando diz *“Mandeí pesquisar o total de tempo que é para decompor quando eles jogam alguma coisa no lixo, né? Na escola a gente faz esses trabalhos”* e perpassa as ações de P2, através dos princípios dos 5R: *“Outra coisa que eu faço é orientar maneiras de preservar o meio ambiente pra eles lembrar do 5R e não gerar problema ambiental”*, e de P5, por meio da abordagem sobre o tempo de decomposição dos materiais: *“Trabalho o tempo de decomposição de alguns materiais presentes na natureza, através de situação problema e produção de poemas”*.

Segundo Layrargues (2011), o lixo tem sido apontado como um dos mais graves problemas socioambientais e tem sido objeto de estudo na implantação de programas escolares que têm o foco de discutir o gerenciamento da produção e do descarte de resíduos sólidos. No entanto, ele observa que as ações desenvolvidas nos programas são reducionistas e ocorrem em função de atividades de reciclagem de garrafas pet, embalagens tetra pak²² e latas de alumínio.

Sobre esses materiais, o discurso de P5 destaca o trabalho com o tempo de decomposição dos resíduos e afirma que educação ambiental é muito mais que reciclagem: *“Costumo trabalhar com debates, textos reflexivos, para que os meus discentes percebam que proteger o meio vai muito além da construção de objetos feitos de reciclagem”*.

Essa fala demonstra que há a compreensão de que atividades que envolvem reciclagem são reducionistas e que é necessário avançar nas discussões, porém, o único exemplo dado acerca do que é discutido desvela também uma abordagem reducionista, visto que informar o tempo que cada resíduo descartado no ambiente leva para se decompor e não problematizar como foram produzidos e quais as estratégias de redução de consumo de produtos que geram os resíduos não possibilitam o avanço para a perspectiva crítica da educação ambiental.

Corroborando com Layrargues (2011), Rodrigues et al (2019), no estudo sobre o estado da arte das temáticas ambientais abordadas em práticas escolares desenvolvidas no Ensino Fundamental, publicadas na Revista Brasileira de Educação Ambiental²³ (entre 2010 e 2017), destacam que o lixo é a temática que ocupa maior índice no desenvolvimento de ações pedagógicas (24%), despontando junto com a temática da reciclagem, que ocupa o segundo maior índice (23%), somando 47% de um total de 72 artigos científicos sobre práticas ambientais escolares, sendo 20% deles referentes à região Nordeste.

Ambos os autores observam que as práticas escolares relacionadas ao lixo começaram a ser desenvolvidas com maior frequência a partir do ano de 2010, momento em que foi instituída a Política Nacional de Resíduos Sólidos (Lei nº 12.305/2010) que, no Art. 19, inciso X, diz que “programas e ações de educação ambiental que promovam a não geração, a redução, a reutilização e a reciclagem de resíduos sólidos” (BRASIL, 2010c, s/p) é um

²²Embalagens cartonadas confeccionadas em papel-cartão.

²³ Conforme informações disponibilizadas na página da Revista Brasileira de Educação Ambiental, trata-se do periódico gerenciado pela Rede Brasileira de Educação Ambiental e um dos que mais veicula produção acadêmica sobre educação ambiental no Brasil desde 2004, contando com uma produção quadrimestral (www.sbecotur.org.br/revbea/index.php/revbea).

conteúdo mínimo a ser abordado nos planos municipais de gestão ambiental de forma articulada com a Política Nacional de Educação Ambiental.

Por conta disso, há incentivo das secretarias municipais de educação para a promoção de ações e projetos relacionados ao meio ambiente, que evidenciam o lixo como assunto principal. Nesta pesquisa, observamos que esse incentivo também ocorre no contexto pesquisado, visto que o tema Meio Ambiente foi definido como tema do projeto de leitura do primeiro semestre de 2019 e como tema para os projetos interdisciplinares, dando ênfase à questão do lixo e da reciclagem, conforme demonstraram os discursos docentes.

Contudo, Layrargues (2011) e Rodrigues et al (2019) alertam que a principal característica das atividades propostas é que elas focam em discussões superficiais incapazes de alterar pensamentos e ações acerca do estilo de produção e de consumo, reforçando, por meio de projetos e práticas, a ideia de que o consumo não é um problema, desde que esteja caminhando junto da reciclagem.

No município pesquisado, os projetos desenvolvidos ao longo do semestre são apresentados em duas exposições semestrais abertas ao público, que reúnem os resultados das ações desenvolvidas em todas as escolas. Porém, o discurso de P4 retrata o que Layrargues (2011) aponta sobre o cinismo que perpassa as ações sobre lixo e reciclagem. De acordo com a fala do docente, o direcionamento das atividades é dado pela SEMEC, que utiliza os resultados das ações com finalidade propagandística, evidenciando que não há, por parte do órgão, uma preocupação com o enfrentamento do problema referente aos resíduos sólidos desde a raiz, conforme aponta a fala do professor:

“A secretaria cobra. Eu organizo. Vou cobrar do meu aluno. Mas a secretaria nem procura saber... “Meu Deus, o que eles estão precisando?”. Eles dão um trabalho a você assim: “Você, faça isso aqui! Você, vá apresentar! Sexta-feira eu quero reciclagem, eu quero isso, aquilo, a natureza. O que a secretaria quer... Aí chega, vem com aquela câmera bem chique, com o prefeito de um lado, o secretário de educação, tira aquelas fotos tão lindas... Ô meu Deus, que pena!” (P4)

Observamos uma situação em que as propostas da SEMEC não apresentam sentido para o docente que se vê na condição de executor de uma atividade pedagógica hierarquicamente imposta e que, da forma como ocorre, fomenta a promoção de uma educação ambiental superficial, acrítica e alienada, configurada como uma estratégia de reprodução do *status quo*.

Além de desvelar a falta de autonomia da escola no direcionamento do desenvolvimento do projeto, o discurso de P4 desvela a angústia decorrente da transferência de responsabilidade de discussão ambiental na escola para os professores, retratando, desse

modo, o estímulo ao individualismo. Isso também pode ser identificado na construção discursiva produzida em 1ª pessoa do singular, demonstrando que não há um engajamento coletivo nem no desenvolvimento das práticas pedagógicas nem na luta pelo enfrentamento à problemática socioambiental.

Esse engajamento é almejado pelo professor quando afirma “*Eu gostaria que assim, secretário da educação, prefeito, fosse todo mundo engajado em uma coisa só. Não aquele negócio como eu tô dizendo a você...*” (P4). Identificamos aqui a criticidade que se faz presente na forma como a educação ambiental é compreendida pelo sujeito entrevistado, demonstrando uma concepção crítica e ancorada na coletividade.

Esse estímulo ao individualismo evidencia, mais uma vez, o espaço que a lógica do $1+1=2$, apontada por Guimarães (2011), ocupa nas falas e ações docentes, levando-os a desenvolver atividades que se configuram como armadilhas paradigmáticas. Além do mais, corrobora com um dos princípios neoliberais presentes na Base Nacional Comum Curricular, que é o fortalecimento da lógica individualista (LAGOA, 2019), responsável por incutir nos sujeitos a responsabilidade exclusiva pelo seu sucesso e pelas ações de sucesso que é capaz de desenvolver – nesse caso, no ambiente – estimulando uma visão de mundo meritocrática, competitiva e egoísta que regozija na glória de poucos em detrimento da inglória de muitos, legitimando, mantendo e perpetuando o *status quo* e o aprisionamento dos sujeitos no sistema-mundo discutido por Dussel (2007); a opressão discutida por Freire (2017) e a alienação discutida por Adorno (1995).

Essa visão de mundo é necessária para o fortalecimento do sistema capitalista que, segundo Bauman (2010), funciona de forma parasitária, hospedando-se e reproduzindo-se nos consumidores de modo tácito, ao ponto de estes não perceberem os efeitos que esse sistema ocasiona em sua vida, na sociedade e no ambiente. Quando os sujeitos passam a perceber tais efeitos, tal qual um parasita que se fortalece a partir de mutações genéticas, o capitalismo se modifica e se reinventa, tornando a se hospedar novamente no organismo dos consumidores.

Todavia, o sistema capitalista em si mesmo não dispõe de estratégias suficientes para funcionar dessa forma parasitária. Ele conta com instituições que funcionam como parceiras na disseminação do parasitismo capitalista, que despertam o desejo e a indução ao consumo exacerbado que, por sua vez, o alimenta. Uma dessas instituições é a escola. Porém, a escola é composta por organismos múltiplos e, dentre eles, há os que já despertaram para as formas de lutar contra o capitalismo parasitário e que desenvolvem, por meio de discursos e ações, estratégias que o enfraquecem porque, ao tempo em que a escola pode vir a ser um aparelho

reprodutor da ideologia do Estado, pode também vir a ser um espaço de resistência à reprodução.

Nessa direção, discutir o princípio dos 5R com os alunos é uma estratégia de resistência ao parasitismo do sistema capitalista, ao cenário aplainado pela secretaria de educação e à formação de consciência ingênua, pois, na contramão do estímulo à reciclagem, ele trata da redução do consumo. O Ministério do Meio Ambiente, ao propor o princípio dos 5R na Agenda A3P, apresentou uma viabilidade para o enfrentamento ao consumismo, ao industrialismo e à descartabilidade dos produtos a partir da reflexão – Repensar, Recusar, Reduzir, Reutilizar e Reciclar (BRASIL, 2010). Como se observa, a reciclagem, por exigir a produção de resíduos, é o último R a ser pensado.

Podemos afirmar ainda que a estratégia de discutir o princípio dos 5R em escolas situadas no campo se apresenta também como uma forma de questionar o avanço do capitalismo parasitário entre os povos camponeses, visto que, inicialmente, os resíduos sólidos eram um problema das áreas urbanas. A pulverização da globalização no campo incita o consumo de bens, serviços e produtos químicos que pulverizam, literalmente, a produção de alimentos: os agrotóxicos. Consoante aos discursos apresentados, o consumo de agrotóxicos figura como um dos problemas ambientais abordados nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas situadas no campo, o que desvela uma contextualização da educação que é invisibilizada nos documentos curriculares e nos livros didáticos.

De acordo com Spadotto et al (2004), a utilização de agrotóxicos na produção agrícola “pode provocar perturbações ou impactos, porque pode exercer uma pressão de seleção nos organismos e alterar a dinâmica bioquímica natural, tendo como consequência, mudanças na função do ecossistema” (p. 07-08) que podem desencadear desequilíbrio ambiental, inclusive extinção de espécies, devido à contaminação e ao empobrecimento do solo e à poluição do ar e das águas.

A saúde humana também é afetada com os efeitos dos agrotóxicos. Pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional do Câncer (Inca) alertam que os efeitos podem ser agudos (irritação na pele, ardência, desidratação, alergias, ardência do nariz e boca, tosse, coriza, dor no peito, dificuldade de respirar, irritação da boca e garganta, dor de estômago, náuseas, vômitos e diarreia) ou crônicos (insônia, esquecimento, aborto, impotência, depressão, problemas respiratórios graves, alteração do funcionamento do fígado e dos rins, anormalidade da produção de hormônios, infertilidade, malformação e problemas no desenvolvimento intelectual e físico das crianças e câncer) (BRASIL, 2018).

Com o avanço do agronegócio, o ambiente e as comunidades rurais ficam cada vez mais expostos às consequências do uso dos agrotóxicos e as crianças viventes nessas comunidades começam a manuseá-los cada vez mais cedo, o que torna esse assunto um assunto de extrema relevância a ser abordado nas escolas, sobretudo, nas situadas no campo. Contudo, assim como as discussões relacionadas aos resíduos sólidos, o problema relacionado aos agrotóxicos não pode ser tratado de forma superficial nos discursos e ações pedagógicas. A abordagem superficial, pontual e pragmática, além de não trazer sentido e significado que despertem a consciência crítica, colabora para continuação da utilização, pois as estratégias empregadas pela mídia brasileira²⁴ para o uso de agrotóxicos serão mais eficazes que as empregadas pela escola para a não utilização ou utilização adequada e consciente desses produtos.

Na fala do entrevistado P2, quando diz que “*Outro exemplo é que eu trabalho nas aulas de ciências as consequências dos agrotóxicos e a quantidade de agrotóxico utilizado na agricultura, produzindo gráficos de matemática*”, a menção ao agrotóxico diz respeito à quantidade utilizada nas produções agrícolas que é usada como dado quantitativo para produção de gráficos em aulas de Matemática. Discutir a quantidade utilizada é importante, pois as crianças passam a ter noção de quão excessivo ou não é o uso desses produtos químicos, todavia, é necessário também que outros aspectos sejam abordados, como as implicações positivas e negativas para a produção, para o ambiente, para a saúde, para a comunidade, a fim de que se desperte a criticidade dos alunos que, se vierem a produzir futuramente com a utilização de agrotóxicos, terão uma consciência crítica que oportunizará tomada de decisões conscientes, éticas e sustentáveis.

Ainda na fala de P2, é possível observar uma tentativa de discutir os agrotóxicos de maneira interdisciplinar, inserindo-os nas aulas de geografia e de matemática. Retomando os pensamentos de Sommerman (2006), a interdisciplinaridade significa o despertar para o pensamento complexo, para a compreensão de que os objetos de estudo não são específicos de uma ou outra disciplina, mas, como um prisma, podem ser compreendidos por muitos ângulos, o que possibilita uma compreensão que se entrelaça na multidimensionalidade do objeto. Essa concepção aproxima-se do que nos fala Japiassu (2012) sobre o questionamento e

²⁴ A esse respeito há as produções intituladas “O agro é tech, é pop, é tudo: o (des) velar dessa realidade”; “Colonialidade da memória: apagamentos da luta pela terra Guarani e Kaiowá na constituição do moderno agronegócio brasileiro” e “Análise dos agrotóxicos na mídia”, disponíveis, respectivamente, nos seguintes endereços eletrônicos:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/1982-5153.2019v34n71p836>;

<http://200.229.32.55/index.php/dispositiva/article/view/19233>;

<http://www.anppas.org.br/encontro4/cd/ARQUIVOS/GT10-93-75-20080508111339.pdf>.

a transcendência da hiperespecialização e Leff (2011) sobre a superação da racionalidade científica. O entrevistado, ao buscar restringir a discussão a disciplinas específicas, revela um entendimento ainda preso à hiperespecialização do conhecimento que se aproxima mais da multi ou da pluridisciplinaridade do que da interdisciplinaridade.

Na fala do entrevistado P4, a menção ao agrotóxico desvela a preocupação do professor com o manuseio adequado desse insumo para evitar a contaminação do solo e retrata que essa discussão deve iniciar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois as crianças do campo relatam que começam a trabalhar nas atividades de plantio ainda na infância.

“No campo se usa muito agrotóxico. Segundo relatos dos próprios alunos que desde pequeno eles já começam a trabalhar com esse agrotóxico. E aí a escola tem esse papel de, digamos, de educar eles, de ensinar pelo menos algumas formas para evitar essa contaminação do solo. A gente trabalhou educação ambiental, que a gente tá querendo colocar na cabeça do aluno que ele passe para o pai, a gente faz reunião, e o agrotóxico está acabando”. (P4).

O discurso de P4 traz a concepção de aluno como multiplicador das discussões ambientais e a escola como espaço proponente de reflexões. Observando o discurso, identificamos que o docente compreende que a educação ambiental é algo a ser colocado na cabeça do aluno, o que desvela uma concepção de educação bancária e, conseqüentemente, uma continuidade à educação opressora, mesmo diante da boa intenção presente no discurso e na ação, configurando, assim, uma armadilha paradigmática.

Observamos ainda que há nesse discurso uma naturalização do uso do agrotóxico quando o docente escolhe posicionar-se em favor de um uso adequado em detrimento de questioná-lo e suscitar discussões sobre alternativas sustentáveis de produção agrícola, como a agroecologia, por exemplo, configurando-se novamente como armadilha paradigmática que reproduz os discursos veiculados pela mídia e pelo Partido do Agronegócio (LAMOSA, 2016).

Continuando com a fala de P4, observamos a intenção de realizar uma passeata pela comunidade para alertar sobre os problemas da dengue e do agrotóxico:

“Pedi um carro de som para sair uma passeata na comunidade. O ano passado eu fiz e funcionou. Aí fui na secretaria de saúde pedir: “não, esse ano não”. Já falei com a direção de escola, falei com o secretário da saúde, falei com o vereador, não deu importância... eu não posso sair gritando no meio da rua também, né?”(P4).

Passeatas podem ser uma estratégia eficaz para a educação ambiental se fizerem parte de ações contínuas. Ao contrário, se acontecerem pontualmente, tornam-se uma ação ingênua que pode até despertar reflexões momentâneas, mas que serão esquecidas se não fizerem parte do cotidiano escolar e, como afirma Carvalho (2012), práticas escolares ingênuas não

despertam atitudes ecológicas em que reflexão, comportamento e tomada de atitude são uníssonos.

Outra ação pontual é observada na fala de P1 e se refere ao plantio de mudas. Sobre esse tipo de ação, Loureiro (2011) diz se tratar de atuações educativas instrumentais e acríticas que “falam genericamente em nome da salvação do planeta” (p. 75) e responsabilizam individualmente os sujeitos por essa salvação. No discurso, o entrevistado atrela essa atividade ao que denomina de revitalização de um rio local, o Caiçá²⁵. Entretanto, plantar mudas nas margens do trecho de um rio não pode ser considerado uma ação de revitalização. Castro e Pereira (2017) esclarecem que revitalização fluvial é uma ação contínua que perpassa pelo estudo e pelo monitoramento das condições dos rios, além de ser necessária a elaboração de ações de educação ambiental e de resoluções de conflito.

A ação da professora, embora possa despertar reflexões sobre a problemática socioambiental pela qual passa o rio Caiçá e sobre a própria identidade e pertencimento do povo simão-diense, dado que o referido rio faz parte da história do município, não pode ser considerada de revitalização nem de educação ambiental crítica pela sua característica pontual e superficial e por não proporcionar reflexões sobre a relação dos sujeitos com o rio, os conflitos que ocorrem ao redor dele, as formas como é utilizado, o lugar que ocupa nas inter-relações ambientais e os caminhos possíveis para que seja cuidado. Essas ações convergem para um elemento presente no discurso dos entrevistados, as orientações comportamentalistas.

Retomando os pensamentos de Carvalho (2012), é comum observarmos direcionamentos comportamentalistas presentes nos espaços escolares, direcionamentos que enfatizam comportamentos ecologicamente corretos, mas que são irreflexivos e vazios de ações políticas. A autora fala ainda que esses direcionamentos funcionam como um adestramento das ações dos alunos. Esse tipo de atividade se baseia nos preceitos da psicologia comportamental e induz o disciplinamento na ação “sem implicar transformações significativas no sentido da construção de novo padrão social, de novo pacto civilizatório, desejado por um ideário ecológico emancipador” (p. 185-186).

Algo observado no próprio discurso do entrevistado é que o resultado buscado pela orientação disciplinar e comportamentalista diz respeito ao usufruto de um espaço agradável, desvelando, desse modo, a percepção de que a necessidade de cuidar do espaço é, essencialmente, antropocêntrica, não havendo preocupação com o ambiente, somente com os seres humanos. Essa asserção pode ser verificada no excerto:

²⁵ O rio Caiçá é um afluente do Rio Piauí e foi às suas margens que os primeiros habitantes de Simão Dias se acomodaram, dando origem ao município.

“Juntamente com a equipe gestora e a equipe docente, realizamos trabalhos em sala de aula. Leituras, atividades práticas relacionadas ao tema ambiental e as atividades do projeto de leitura da escola, cujo tema deste ano é a questão ambiental. Levo os alunos a observarem os problemas que poderão ser causados a partir de alguns comportamentos, por exemplo, conservarem o ambiente escolar limpo, porque, desta forma, eles mesmos é quem vão usufruir de um espaço agradável enquanto estudam”.(P3)

Essa fala aponta que a educação ambiental é vista como um tema que tem a finalidade de promover a conservação do ambiente como um espaço de usufruto e conforto, evidenciando, dessa forma, uma falsa consciência ambiental e uma visão de mundo antropocêntrica, reducionista e ingênua. De acordo com Loureiro et al (2009), esse tipo de prática exclui o ser humano do ambiente a partir de uma dicotomização entre humano e natureza e internaliza nos sujeitos a “alienação que perpetua as "externalidades negativas" (degradação socioambiental) do modo capitalista de produzir e consumir coisas e pessoas” (p. 90).

Essa situação é verificada também nas formações discursivas relacionadas ao ambiente e aos problemas socioambientais, em que é possível identificar a predominância de uma concepção utilitarista, conforme indicam os excertos extraídos dos discursos dispostos no quadro 09.

Quadro 09 – Concepções de ambiente e de problemas socioambientais presentes nas formações discursivas dos docentes

Concepções de Ambiente	Concepções de problemas socioambientais
<ul style="list-style-type: none"> •Meio em que se vive e de onde se retira o sustento e a qualidade de vida; •Meio composto por seres vivos e não vivos; •Conjunto de interações entre natureza, seres vivos, objetos e coisas; •Espaço natural e cultural; •Espaço em que os seres vivos sobrevivem; •Conjunto de unidades ecológicas que funcionam como um sistema natural; •Espaço que rodeia os seres vivos constituídos por características físicas e culturais; •Espaço físico onde nos encontramos. 	<ul style="list-style-type: none"> •Poluição; •Lixo; •Queimadas; •Aquecimento global; •Desperdício de água; •Desmatamento; •Degradação do solo; •Assoreamento de rios; •Uso excessivo de agrotóxicos e combustíveis fósseis; •Destruição de matas ciliares; •Leis ambientais falhas; •Falta de reciclagem; •Extinção de animais; •Exploração de recursos naturais.

Fonte: Elaborado pela autora com base na transcrição das entrevistas. (2019).

Os elementos presentes nos discursos dos professores entrevistados remetem o ambiente à ideia de habitat e de ecossistema, sendo que somente em dois excertos é possível

identificar relação entre ser humano e ambiente através do elemento cultura. Quando concebido como habitat e ecossistema, o ambiente é reduzido à abstração de casa e de lugar de exploração para sobrevivência e para manutenção da vida. Essa concepção se faz presente também na Política Nacional de Educação Ambiental, que define o ambiente como “bem de uso comum do povo” (BRASIL, 1999, p. 01), direcionado à apropriação da natureza para produção de riquezas, posto como “coisa à parte” (LOUREIRO, 2012a).

Essa percepção ambiental coaduna com as orientações comportamentalistas discutidas por Carvalho (2012), que incidem sobre a necessidade de preservar e conservar o ambiente não porque há o reconhecimento do ser humano intrínseco ao ambiente, mas porque é preciso manter os recursos existentes nele para que nada falte aos seres humanos, que se configuram como utilizadores, não como cuidadores.

Remetida ao campo, essa concepção o associa à ideia de utilização da terra para plantio, criação de animais e extrativismo, sendo o ambiente no qual o campo encontra-se inscrito uma fonte de recursos e, como tal, necessita de um comportamento que a preserve para que continue rentável e não para que a sustentabilidade das relações como um princípio universal (LOUREIRO, 2012a) seja alcançada.

Nessa concepção utilitarista de ambiente, os problemas são reduzidos a problemas restritos ao ecossistema, sem que haja consideração dos problemas sociais como sendo também ambientais, asserção identificada nas formações discursivas dos professores, nas quais são destacados as consequências de ações antrópicas relacionadas ao ambiente natural sem que haja a percepção ou a inclusão da injustiça social no rol do que consideram problemas ambientais.

Em conformidade com Layrargues (2009), essa concepção exclui a injustiça ambiental do rol de problemas socioambientais e, por conseguinte, exclui o compromisso com o enfrentamento a essa injustiça, priorizando a busca por soluções para situações pontuais, seguindo a mesma lógica do cinismo da reciclagem (LAYRARGUES, 2011), que fomenta ações pontuais e individualistas sem pensar na raiz da problemática socioambiental.

Diante disso, ao observarmos os discursos sobre as concepções e práticas pedagógicas, o que ecoa das vozes docentes são evidências convergentes para os ecos que ressoam dos documentos curriculares e reprodutores de um pensamento ingênuo acerca da educação do campo e da educação ambiental que emergem de embates cotidianos nos quais tentativas de dissonância e resistência aparecem ainda soando devagar. Essa percepção nos leva a perceber como os princípios do sistema capitalista e do neoliberalismo introjetados nos documentos curriculares construídos pelo Estado são reverberados por outros elementos curriculares como

os discursos e as práticas pedagógicas, ainda que de maneira não intencional, em uma articulação tácita que desvela a forma como o currículo se torna espaço de poder e instrumento de exercício de poder no cotidiano escolar.

Como diz Guimarães (2012), a educação é como um rio que corre para os interesses da hegemonia dominante e os sujeitos que dela fazem parte são remadores que remam na direção de seu curso natural(izado). O desafio é suscitar nos remadores a vontade de remar contra a corrente e de chegar a um lugar diferente do lugar para onde o rio pretende levar; esse lugar é o da criticidade. Nesta pesquisa, vemos o desafio elencado pelo autor ser reafirmado e a necessidade de despertar a percepção dos sujeitos para a produção de novos sons que sejam dissonantes dos que ecoam do currículo em relação à educação do campo e à educação ambiental e que causem incômodo, desestabilização da zona de conforto, desconstruções e ressignificações conceituais e práticas, pois é desse somido que emerge a (trans)formação ambiental.

Apesar das concepções e práticas ingênuas e das armadilhas paradigmáticas que foram identificadas nas vozes docentes, seguimos com os anseios vívidos de que a formação ambiental é um elemento potencial para a transformação da situação existente no contexto que aqui foi elencado, pois indícios de que possa acontecer fazem-se presentes nos discursos analisados, ainda que timidamente, e mobilizam em nós a vontade de esperar uma formação transformadora. Ao falarmos desses indícios, referimo-nos às formações discursivas que remetem à criticidade, à resistência, e ao enfrentamento expressos em palavras como conscientização, sensibilização, transformação.

Mesmo tais palavras ainda estando no plano discursivo e não sendo enfatizadas no plano prático, a presença delas em algum momento indica ecos que começam a destoar do currículo legitimador do *status quo*; são braços que começam a remar contra a corrente ou, ainda, flores que começam a brotar em um solo pedregoso. Cabe-nos, então, apontar possibilidades para que o som deste estudo ecoe pelo contexto pesquisado e possa contribuir para que os indícios aumentem por meio de reflexões. Ademais, que ações se traduzam em práxis e que a formação ambiental, ainda um frêmito que corre em minha espinha, possa ser materializada em um horizonte que está para além do que se vê.

5. O QUE SE VÊ NO HORIZONTE? CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA PARA A FORMAÇÃO AMBIENTAL DE SUJEITOS DO CAMPO E POSSIBILIDADES PARA ALÉM DO HORIZONTE

“É que tem mais chão nos meus olhos do que cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.”

(Cora Coralina)

Chegamos a mais um trecho da caminhada. É hora de parar, refletir o rumo que está sendo seguido, olhar para trás e observar o caminho percorrido e olhar adiante para ver o que o horizonte apresenta à visão, a fim de imaginar o que pode estar além dele, com a certeza de que, apesar do cansaço e dos tropeços, ainda há muita estrada a ser sonhada e a ser seguida.

Formar-se ambientalmente significa perceber-se elemento pertencente, intrínseco e interdependente das relações socioambientais, sob a égide de um *ethos* emergente da identificação no e com o mundo, resultante dessas relações, e, nesse movimento, perceber-se como sujeito corresponsável pelos desdobramentos das ações humanas nesse mundo que não é apenas um habitat, mas o próprio organismo humano emaranhado à rede ecossistêmica que compõe a teia da vida.

Refletindo sobre o que vimos na estrada, depreendemos que a tese delineada inicialmente de que a formação ambiental das crianças em espaços escolares do campo culmina no fortalecimento de suas identidades, despertando para a corresponsabilidade no enfrentamento da problemática socioambiental necessita ser refletida, pois os dados evidenciaram que, apesar da intencionalidade para o fortalecimento da identidade e do pertencimento estar prevista nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, o currículo proposto para os anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto pesquisa, juntamente com os materiais didáticos utilizados e a formação docente incipiente se desdobram em práticas pedagógicas simplistas e ingênuas, que não viabilizam condições para que a formação ambiental aconteça.

Ademais, a proposta metodológica inicial da pesquisa previa a etapa de observação das aulas e a investigação das concepções discentes por meio de questionários. Porém, devido à inviabilidade de acesso a algumas localidades durante o período de inverno e à incompatibilidade entre o calendário escolar da instituição de ensino na qual desempenho minhas atividades docentes e o calendário escolar das escolas pesquisadas não propiciou o tempo necessário para a realização de tal etapa.

Por conseguinte, os dados apresentados desvelaram a necessidade de ampliação do trecho percorrido nesta pesquisa, pois, devido às circunstâncias apresentadas anteriormente, não foi possível compreender os desdobramentos da formação promovida pelas escolas pesquisadas na visão de mundo dos alunos, ficando, assim, o anseio de percorrê-lo em caminhadas futuras.

Desse modo, o estudo levou à formulação da tese de que há indicativos para a formação ambiental nos documentos legais norteadores da educação do campo e da educação ambiental que, ao tempo em que são inviabilizados pelo currículo e pelos livros didáticos, emergem em ações de enfrentamento por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar do contexto pesquisado.

Esta tese possibilita afirmarmos que os quereres da (trans)formação ambiental na educação do campo estão dispostos nas Diretrizes Curriculares, no entanto, os fazeres do cotidiano escolar das instituições pesquisadas apresentam condições e situações de aprendizagem incipientes para a promoção da formação ambiental oriundas de um currículo homogeneizante, de materiais didáticos inadequados para o contexto da zona rural e de formação docente deficitária na direção da educação do campo e da educação ambiental.

Sendo a escola uma instituição inscrita e instituída no e com o mundo, não pode se furtar a oportunizar essa formação aos sujeitos, especialmente, aos viventes no campo que, historicamente, foram subjugados ao atraso em nome do progresso urbano e, hoje, sentem os reflexos da problemática socioambiental e portam-se de forma apática frente a eles porque, ao longo dos tempos, a escola naturalizou a invisibilidade que lhes foi imposta, solapando a sua identidade, incutindo, tacitamente, o pertencimento ao *modus vivendus* e *operandus* do sistema capitalista e formando espectadores ao invés de partícipes no enfrentamento a essa situação.

No contexto pesquisado, a escola tem contribuído para uma perspectiva de formação ambiental distante da dimensão crítica que aqui fora discutida, visto que caminha para a dimensão informadora e conformadora, mas que não pode deixar de ser reconhecida como um contributo para o despertar da necessidade de que a problemática socioambiental precisa ser percebida, refletida e enfrentada.

Apesar de os documentos curriculares, os livros didáticos e alguns discursos e práticas docentes estarem direcionados para a promoção de um processo formativo legitimador e mantenedor de um *status quo* insustentável que ocasiona uma compreensão ingênua da realidade e da problemática socioambiental, bem como o apagamento intencional da identidade e do pertencimento ao campo, por meio de estratégias acríicas travestidas de

educação crítica que atendem aos interesses do agronegócio, há que se considerar os elementos indicativos de que um horizonte para além do que se vê pode ser alcançado.

Esses elementos aos quais chamamos de flores dizem respeito a algumas expressões empregadas na produção discursiva dos professores, à boa intenção que perpassa as práticas pedagógicas (mesmo constituindo-se como armadilhas paradigmáticas) e ao sentimento de incômodo de alguns sujeitos pesquisados. Eles representam um primeiro passo quanto à resistência e ao enfrentamento aos discursos curriculares legitimadores da hegemonia dominante, bem como para que a formação ambiental deixe de exercer a função informadora e conformadora da problemática socioambiental e passe a possibilitar a transformação da realidade dos sujeitos do campo simão-diense.

Compreendemos que, mesmo estando de acordo com o espectro ingênuo de percepção ambiental e sobre o campo, os elementos mencionados nos mostram que a problemática socioambiental que tem atingido o campo em maior gravidade, segundo os sujeitos pesquisados (a produção de resíduos sólidos e o uso excessivo de agrotóxicos), tem se tornado objeto de ações pedagógicas que buscam propiciar a compreensão de que o ambiente está sendo acometido por ações degradantes e que nós precisamos nos reconhecer como corresponsáveis por tais ações e pela busca de soluções para as mesmas.

Entendemos também que, mesmo diante do currículo homogeneizante, as escolas pesquisadas buscam aproximar as discussões ao contexto no qual estão situadas, por meio de proposições que tentam contribuir para a mitigação da problemática socioambiental local. Embora não haja discussões aprofundadas sobre essa problemática nem sobre os motivos que a levaram a emergir na realidade vivida pelos sujeitos simão-dienses, podemos identificar indícios de que a identidade e o pertencimento dessas pessoas são considerados elementos significativos para o desenvolvimento das ações relacionadas à educação ambiental nas escolas pesquisadas.

Afirmamos ainda que a escola contribui para a iniciação da formação ambiental de sujeitos do campo quando se constitui como um espaço de resistência aos interesses velados no currículo, por meio dos discursos e de ações que se desdobram no cotidiano escolar, em um movimento de luta pela (re)existência de um ambiente que ofereça qualidade de vida e condições de (sobre)vivência aos sujeitos que estão sendo expulsos de seu local pela expansão do agronegócio e pela pulverização da globalização que incide na instrumentalização do desejo pelo consumo.

Mesmo sofrendo os impactos de um modo de organização social urbanocêntrico e consumista, a escola situada no campo, ainda que não seja do campo, representa o movimento

de resistência ao avanço de modos de vida e de produção que, em nome do progresso, solapam territórios, povos, culturas, identidades e o ambiente, demonstrando que se institui também um instrumento de poder frente ao currículo e à desnaturalização dos interesses que nele estão implícitos.

À vista disso, elencamos alguns elementos que podem potencializar a formação ambiental dos sujeitos do campo: o investimento em ações que minimizam o sucateamento da educação pública, como realização de concurso público para assegurar melhores condições de trabalho aos docentes; melhoria da estrutura física das instituições de ensino situadas na zona rural na perspectiva da revitalização do espaço e do entorno; incentivo a ações para além da sala de aula com vistas ao desenvolvimento de atividades voltadas para a discussão socioambiental no campo ancorada na realidade e promoção de formação docente, uma vez que os dados aqui analisados desvelaram que a formação dos professores tem sido incipiente para a compreensão da educação do campo, da educação ambiental e, conseqüentemente, da formação ambiental.

Embora haja a oferta de alguns cursos de aperfeiçoamento relacionados à educação do campo e à educação ambiental, pelos discursos e práticas apresentados, observamos que eles não têm sido direcionados para a perspectiva crítica, o que acaba por reforçar a concepção ingênua da educação e a subordinação do processo formativo aos interesses capitalistas e neoliberais fundantes da hegemonia dominante.

Nessa direção, elencamos alguns princípios para promoção de formação docente no município de Simão Dias que podem possibilitar a ressignificação das concepções identificadas e o delineamento de novos caminhos e novos horizontes para a educação dos sujeitos do campo no âmbito da formação ambiental. Tais princípios são embasados nos aportes teóricos com os quais discutimos e buscam suscitar reflexões acerca da formação docente, seja ela inicial, seja continuada.

Inicialmente, apontamos que a concepção de ambiente a ser discutida na formação de professores precisa transcender a concepção ecossistêmica e dimensionar a perspectiva holística. Nesse sentido, objetiva-se que o campo não seja concebido somente como território rural, mas como lugar de produção de conhecimento, cultura, saberes e fazeres relacionados à identidade do povo com o lugar ao qual se sente pertencente, buscando fortalecer estratégias de resistência das tradições e resgatar o valor desse lugar que fora invisibilizado historicamente.

Em seguida, é preciso que haja clareza de que discutir superficialmente a problemática socioambiental e realizar práticas pedagógicas de cunho prático pontualmente não significa

promover formação ambiental, pois tais ações corroboram com a subserviência ao consumismo e à injustiça ambiental disfarçada de educação ambiental. Para isso, o cerne da formação docente precisa centrar-se na criticidade e na desalienação para que seja oportunizado o despertar de uma consciência liberta da naturalização e aceitação da opressão e disposta a lutar pela superação das condições opressoras em um movimento de reflexão, ação e reflexão sobre a ação, sendo esse um movimento necessário para a abertura dos grilhões do agronegócio incutidos no currículo e na escola que persuadem e aprisionam as pessoas à ideia de produção como fonte de lucro, lucro como fonte de consumo e consumo como fonte de qualidade de vida.

Nessa perspectiva, o contributo da formação docente para a formação ambiental instaura-se na oportunização de transição da condição irreflexiva da consciência para a condição reflexiva. Essa condição é capaz de desenvolver práxis enfrentadoras da problemática socioambiental, fundadas na educação popular emancipada da óptica bancária do ensino e promotoras de elevação cultural, por meio de reflexões e situações que contradizem a subalternidade da educação ao sectarismo classista que estrutura a sociedade capitalista e na superação da estrutura colonizadora do pensamento reproduzida pelas instituições sociais, inclusive a escola, que privilegia estereótipos e modos de vida da cultura urbana, branca, elitizada, patriarcal e preconceituosa que resulta em injustiça ambiental.

Por conseguinte, os reflexos da ressignificação do ambiente, do campo e da problemática socioambiental proveniente desse processo transparecerão na concepção de currículo, uma vez que tais discussões não serão mais vistas como conteúdos ou temas de disciplinas, mas como dimensão de um processo formativo que é rizomático, ascendente na e da multiplicidade de sentidos. Nesse ínterim, cabe pensar a transdisciplinaridade operada na práxis pedagógica destituída de hierarquia entre disciplinas e conteúdos e com base em múltiplas visões de mundo.

À luz desses princípios, a direção da formação não será somente de dimensão docente, terá uma dimensão humanizadora que aponta para a autonomia e para a criatividade, formando para a multidimensionalidade da vida, que se traduzirá na formação de sujeitos críticos, despertados para a corresponsabilidade com o mundo no qual vive porque reconhecem a si mesmos com tal, cientes do valor que têm na luta por um mundo melhor em uma sociedade que, cotidianamente, os invisibiliza, e que vislumbra um horizonte social e ambientalmente justo, fruto de uma visão de mundo emancipada e emancipadora.

Enquanto a direção da formação ambiental ainda busca o prumo a ser seguido, esperamos-nos com o que observamos no contexto pesquisado, pois passos tímidos estão

sendo dados no emaranhado das inter-relações que compõem o cotidiano escolar, por meio de vozes e ações que apontam para um lugar além do horizonte e que figuram como possibilidade para o alcance de uma formação ambiental crítica ansiada no pensamento freireano que trata da esperança como verbo de ação que impulsiona a saída do estado de espera para o estado de busca, de construção e de crença de que não podemos desistir de sonhar e de esperar os nossos desejos.

Um trecho da caminhada se finda aqui, mas a estrada a ser percorrida ainda é longa em busca do que está além do horizonte. Outros estudos que poderão nos direcionar para novos caminhos emergirão do percurso que percorremos até o momento, ampliando as contribuições para a educação simão-diense e, especificamente, para a que é ofertada nas escolas localizadas na zona rural que, conforme explicitado, se constituem como um *locus* propício para a formação de sujeitos (antes de tudo) resistentes e imbuídos de anseios relacionados ao enfrentamento da problemática socioambiental.

Seguimos compreendendo a formação como uma estrada infinita e sonhando, mas mantendo os pés no chão, porque sabemos que para que o sonho se torne realidade não podemos perdermo-nos entre divagações de cunho apenas teórico. Seguimos o percurso buscando e descobrindo caminhos alternativos em meio aos direcionamentos unilaterais que a hegemonia homogeneizante impregnada na escola insiste em apontar.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. *In*: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.
- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papyrus, 2002.
- ALMEIDA, R. Bolsonaro presidente: Conservadorismo, evangelismo e crise brasileira. *In*: **Novos estudos**. v. 38. n. 01. p. 185-213. jan-abr. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/v38n1/1980-5403-nec-38-01-185.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Tradução: Vinícius Figueira. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAUJO, M. I. O. **A dimensão ambiental no currículo do curso de formação de professores de Biologia**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- ARAUJO, M. I. O. Educação ambiental para professores. *In*: ARAUJO, M. I. O.; SOARES, M. J. N. (orgs.). **Educação ambiental: o constructo de práticas pedagógicas consolidadas na pesquisa de professores em escolas públicas**. Aracaju: Criação, 2010. p. 07-12.
- ARAUJO, M. L. F. **O que fazer da educação ambiental crítico-humanizadora na formação inicial de professores de biologia na universidade**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Pernambuco, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13022/1/tese%20Monica%20final.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.
- ARROYO, M. G.; A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação nacional por uma educação básica no campo, 1999.p. 10-38.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**. v. 27, n. 72, p.157-176, maio/ago. 2007.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Tradução: José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário**. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BAUMAN, Z.; BORDONI, C. **Estado de crise**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BITTENCOURT, T. A. Educação a serviço da alienação: projetos de lei que ameaçam a educação transformadora sonhada por Paulo Freire. *In: Educação*. v. 43. n. 1. p. 41-54. jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/24721/pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BLANC, F. Notas sobre o espaço agrário brasileiro. *In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA*, 16, 2014. Rio de Janeiro. [Anais]. Disponível em: www.encontro2014.rj.anpuh.org/.../1401062965_ARQUIVO_AnpuhFabioBlanc.pdf. Acesso em: 06 mar. 2019.

BOFF, L. **Ecologia, Grito da Terra, Grito dos pobres**. São Paulo: Ática, 1996.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. *In: BOURDIEU, P. Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRANDÃO, C. R. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos**: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável. 2. ed. – Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.

BRANDÃO, C. R. **As flores de abril**: movimentos sociais e educação ambiental. Campinas: Autores Associados, 2005b.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental Departamento de Cidadania e Responsabilidade Socioambiental. **Agenda Ambiental da Administração Pública**. Brasília: 2009. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/a3p/_arquivos/cartilha_a3p_36.pdf. Acesso em 11 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional do Câncer. **Agrotóxicos**. 2018. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/exposicao-no-trabalho-e-no-ambiente/agrotoxicos>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Economia solidária: caderno pedagógico educandas e educandos**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2010a. (Coleção Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo-Saberes da Terra). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6013-caderno4-educando-economia-solidaria&Itemid=30192. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. 2010. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_decreto_presidencial_7.352_de_4_de_novembro_de_2010.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 24 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 13 maio 2018.

BRASIL. IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais – COPIS. **Estimativas da população residente no Brasil e Unidades da Federação com data de referência em 1º de julho de 2017**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2017/estimativa_dou_2017.pdf. Acesso em: 01 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.305/10**. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. 2010c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112305.htm. Acesso em 12 jul. 2019.

BRASIL. Lei. nº 13.005/14. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. In: SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL.Casa Civil. INCRA. SR23. Divisão de Obtenção de Terras e Implantação de Assentamentos. **Relatório de Análise de Mercado de Terras de Sergipe.** Aracaju, SE, 2017a. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/relatorios-analise-mercados-terras/sr-23-sergipe/ramt_sr23.pdf. Acesso em: 21 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 21 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. Coordenação-Geral de Educação Ambiental. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 2012b. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf. Acesso em: 19 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 21 junho 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 21 maio 2018.

BROWN, J. C. **Técnicas de persuasión.** Madrid: Alianza Editorial, 1991.

BUCZENKO, G. L. **Educação ambiental e educação do campo:** caminhos em comum. Curitiba: Appris, 2018.

CALDART, R. S. N: Identidade e políticas públicas. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.p. 87-132.

CAPELO, M. R. C. **Educação, escola e diversidade no meio rural.** Londrina: Edue, 2013.

CAPRA, F. **A Teia da Vida:** uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K.; DELBONI, T. M. Z. G. F. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v.15, n. 2, p. 481-503, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/27679/23024>. Acesso em: 01 jun. 2019.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CASTRO, C. N.; PEREIRA, C. N. Revitalização do rio São Francisco. *In: Boletim regional, urbano e ambiental*. jul.-dez. 2017. p. 69-76. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8157/1/BRU_n17_Revitalização.pdf. Acesso em 12 jul. 2019.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHAUÍ, M. **Cidadania cultural**: o direito à cultura. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2006.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, CIEd - Universidade do Minho, v. 16, n. 2, p. 221-236. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/374/37416210/>. Acesso em: 31 maio 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

CLASTRES, P. **Arqueologia da violência pesquisas de antropologia política**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Editora Cosac & Naify, 2004.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O que é filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DIEGUES, A. C. **Sociedades e comunidades sustentáveis**. São Paulo: Nupaub-USP. 2003. Disponível em: <http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/color/comsust.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2018.

DIJK, T. A. V. **Discurso e Poder**. Tradução: Judith Hoffnagel e Karina Falcone. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

DUSSEL, E. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2007.

EDUCAÇÃO do Campo/Carlos Rodrigues Brandão. BRANDÃO, C. R. 1 vídeo (10min 44seg). Publicado pelo canal Juventude Agroecologia. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0tyOfSI6z0k>. Acesso em: 12 maio 2018.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. Tradução: Ruy Jungman. v. 2, 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ETGES, N. J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. *In*: JANTSCH, A. P.; BIACHETTI, L. (orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.

FAZENDA, I. C. A. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 23. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *In*: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs.). 9. ed. **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 34-59.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In*: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 31-92.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não formal. *In*: Institut International des Droits de L'enfant (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? p. 18-22. [Anais] Sion, Switzerland, 2005. Disponível em: http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf. Acesso em 23 jun. 2019.

GADOTTI, M. Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade. *In*: **Revista Lusófona de Educação**. v. 06, p. 15-29, 2005a. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n6/n6a02.pdf>. Acesso: 12 mar. 2019.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. *In*: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.p. 17-41.

GATTI, B.; ANDRÉ, B. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, W. PFAFF, N. (org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**: Teoria e Prática. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010, p. 29-38.

GENTILI, P. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, T. T.; GENTILI, P. A. A. (orgs.). **Escola S. A.**: quem ganha e quem perda no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GIDDENS, A. **The constitution of society**: outline of the theory of structuration. Berkeley: Universidade da Califórnia, 1984.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GOMES, N. L. Diversidade e currículo. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs.). **Indagações sobre Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-47.

GOODSON, I. F. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Introdução aos estudos de Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. v. 1, 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. v. 2, 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e Fordismo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. v. 4, 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015a.

GUIMARÃES, M. Abordagem relacional como forma de ação. *In*: GUIMARÃES, M. (org.). **Caminhos da Educação Ambiental**: Da forma à ação. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 09-16.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012b.

GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na educação ambiental. *In*: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-29.

GUIMARÃES, M.; GRANIER, N. B. Educação ambiental e os processos formativos em tempos de crise. **Revista Diálogo Educacional**. v. 17, n. 55, 1574-1597, 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189154958007>. Acesso em: 06 jun. 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

HERCULANO, S. Riscos e desigualdade social: a temática da justiça ambiental e sua construção no Brasil. *In: ENCONTRO DA ANPPAS*, 1, Indaiatuba, SP, [Anais]. 2002. 1 CD-ROM.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

JAPIASSU, H. **A crise das ciências humanas**. São Paulo: Cortez, 2012.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

JESUS, S. S. **Currículo e identidade: Um estudo de caso na Escola Agrícola Ministra Leonor Barreto Franco em Cristinápolis/SE**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

KANT, I. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? *In: BUZZI, A. R.; BOFF, L.* (coords.). **Immanuel Kant - Textos Seletos**. Tradução: Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

KEIM, E. J. Eco-pedagogia como proposta transdisciplinar para a liberdade e a autonomia. *In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS*, 8, Coimbra, [Anais]. 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel22/ErnestoJacobKeim.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LAGOA, M. I. A ofensiva neoliberal e o pensamento reacionário-conservador na política educacional brasileira. **Rev. HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, v. 19. 2019.p. 1-14. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653195>. Acesso em: 01 jun. 2019.

LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das igualdades. *In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs).* **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11-31.

LAYRARGUES, P. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. *In: LOUREIRO, C. F.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs.).* **Educação ambiental: Repensando o espaço da cidadania**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 185-226.

LAYRARGUES, P. P. Prefácio: A dimensão freireana na Educação Ambiental. *In*: LOUREIRO, C. F.; TORRES, J. R. **Educação ambiental**: dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014.p. 07-12.

LAMOSA, R. A. C. **Educação e Agronegócio**: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas. Curitiba: Appris, 2016.

LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução: Lúcia MathildeEndlichOrth. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIMA, E. S. Educação do campo, currículo e diversidades culturais. **Espaço do currículo**, v.6, n.3, p.608-619, set./dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em:04 ago. 2017.

LOUREIRO, C. F. B. et al. Contribuições da teoria marxista: Para a educação ambiental crítica. *In*: **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 77, jan./abr. 2009. p. 81-97. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n77/a06v2977.pdf>. Acesso em 12 jul. 2019.

LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação & Sociedade**. n. 26, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313713020>. Acesso em: 13 maio 2018.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável: polêmicas, aproximações e distanciamentos. *In*: LOUREIRO, C. F.; LAMOSA, R. A. C. (orgs.). **Educação Ambiental no Contexto Escolar**: um balanço crítico da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Rio de Janeiro: Quartet, 2015. p. 35-67.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. *In*: LOUREIRO, C. F.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs.). **Educação ambiental**: Repensando o espaço da cidadania. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 73-104.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e Educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012a.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. *In*: PERRENOUD, P. *etal*. **As competências para ensinar no século XXI**: A formação de professores e o desafio da avaliação. Tradução: Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Edue, 2003. p.11-25.

MARÉS, C. F. **A função social da terra**. Porto Alegre: Fabris Editora, 2003.

MARTINS, J. S. **O cativo da terra**. São Paulo: LECH, 1981.

MARTINS, J. S. **O poder do atraso**. São Paulo: Hucitec, 1999.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. Tradução: Magda Lopes e Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2014.

MODESTO, M. A. **Que revelam os discursos emergentes do currículo?** Possibilidades para formação ambiental do pedagogo mediante o ensino de história. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania noséculo XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, M. C. **Por que cidadania planetária?** Conferência ministrada na Conferência Internacional Saberes para uma cidadania planetária. Unesco/UECE/UCB, 2016. Disponível em: <http://www.uece.br/eventos/spcp/>. Acesso em: 27 maio 2018.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs.). **Indagações sobre Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-48.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. *etal.* **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humanos. Tradução: Sérgio Pereira. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

MORIN, E. *et al.* **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. *et al.* **Rumo ao abismo**: ensaios sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NEGRI, L. B. **Coleções didáticas do PNLD Campo 2016**: Um discurso em análise. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos. 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13- 33.

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu funcionamento**: as formas do Discurso. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e fundamentos. 11. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). *In*: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 163-252.

PÊCHEUX, M. Análise de Discurso: Textos Seleccionados. *In*: ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. 4.ed. São Paulo: Pontes Editores, 2014.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: E. P. Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp; 1988.

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

RAMOS, A. P. B. **O Estudo do Meio nos anos iniciais do Ensino Fundamental como possibilidade de entrelaçar a Geografia e a Educação Ambiental**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2017.

RAWLS, J. **A theory of justice**. Cambridge: Universidade Harvard, 2000.

RIBEIRO, M. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. *In*: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 1, p. 79-100, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-1517-97022014111587.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

RODRIGUES, G. S. et al. O estado da arte das práticas didático-pedagógicas em educação ambiental (período de 2010 a 2017) na revista brasileira de educação ambiental. *In*: **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. v. 14. n.1. p.09-28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2611/1625>. Acesso em: 11 jul. 2019.

ROGERS, C. R. **Tornar-se Pessoa**. 6. ed. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3.ed. Porto Alegre, RS, 2008.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso Editora, 2013.

SANTOS, B. S. “Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. *In*: SANTOS, B. S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

SANTOS, C.; PEDROTTI, A.; RAMOS, O. F.; RODRIGUES, S. A. S. Aspectos da sustentabilidade no cultivo do milho no estado de Sergipe. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 21, Uberlândia, MG. [Anais]. 2012. Disponível em: http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1121_1.pdf. Acesso em: 12 ago. 2018.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. 26. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SÉRGIO, M. M. S. As fisionomias do Estado na sociedade capitalista. **Revista GeoNordeste**. n.1, p. 11-34, 2009. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/geonordeste/issue/view/511>. Acesso em: 27 maio 2018.

SERGIPE. **Indicativos municipais**: Simão Dias. Tribunal de Contas de Sergipe, 2019. Disponível em: <https://www.tce.se.gov.br/IndicadoresMunicipais/mapa?area=1&indicador=2>. Acesso em: 08 jul. 2019.

SERGIPE. **Informações Básicas Municipais**: Município de Simão Dias. Empresa de Desenvolvimento Agropecuário de Sergipe, 2008. Disponível em: www.emdagro.se.gov.br/modules/wfdownloads/visit.php?cid=1&lid=198. Acesso em: 01 out. 2018.

SERGIPE. **Referencial curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe**. Secretaria de Estado da Educação: 2011.

SILVA, T. M. M. **Sustentabilidade do sistema agrícola com milho em agricultura familiar em Simão Dias-SE**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias críticas do currículo. 3.ed. 7. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOMMERMAN, A. **Inter ou transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

SPADOTTO, C. A. et al. Monitoramento do Risco Ambiental de Agrotóxicos: princípios e recomendações. In: SPADOTTO, C. A. [et. al.] **Documento 42**. Jaguariúna: Embrapa Meio Ambiente, 2004. p. 01-27. Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/14523/1/documentos42.pdf>. Acesso em 12 jul. 2019.

SPOSITO, M. E. B. **Livros Didáticos de Geografia e História**: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

SULEIMAN, M.; ZANCUL, M. S. C. Meio ambiente no ensino de ciências: análise de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**.v. 28, p. 289-303, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3131>. Acesso em: 25 jun. 2019.

TALASKA, A. Ainda existem latifúndios no Brasil? E em Santa Catarina? Uma análise do espaço agrário catarinense. **Revista Grifos**. n. 42, 2017. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/download/3860/2266>. Acesso em: 06 mar. 2017.

TAVARES, R. C. O sentimento de pertencimento social como um direito universal. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinares em Ciências Humanas**. v.15, n. 106, p. 179-201, jan./jun. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-8951.2014v15n106p179/pdf_7. Acesso em: 15 jul. 2018.

TRISTÃO, M. A educação ambiental e o pós-colonialismo. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 53, p. 473-489, mai/ago 2014. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/view/1748/1318>. Acesso em: 24 out. 2018.

TRISTÃO, M. **A educação ambiental na formação de professores**: redes de saberes. São Paulo: AnnaBlume, 2004.

TRISTÃO, M. As dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento. In: RUSCHEINSKY, A. (org.). **Educação Ambiental**: Abordagens Múltiplas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.p. 169-173.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

TUZZO, S. A.; BRAGA, C. S. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: O metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 4, n. 5, p. 140-158, ago. 2016. Disponível em: editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/download/38/3. Acesso em: 02 abr. 2018.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1997.

WILLIAMS, R. **O campo e a cidade**: na história e na literatura. Tradução: Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

ZACARIAS, R. “Sociedade de consumo”, ideologia do consumo e as iniquidades socioambientais dos atuais padrões de produção do consumo. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs). **Repensar a educação ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009. p. 119-139.

APÊNDICES

Apêndice 01 – Escolas pesquisadas

Escola Municipal Emílio Rocha – Povoado Lagoa Seca



Fonte: Arquivo pessoal. (2019)

Escola Municipal Maria Eloiza Batista dos Santos – Povoado Alto da Caraíba



Fonte: Arquivo pessoal. (2019)

Escola Municipal Pedro José dos Santos – Povoado Caraíbas de baixo



Fonte: Arquivo pessoal. (2019)

Escola Municipal Cônego Filadelfo Macedo – Povoado Muniz



Fonte: Arquivo pessoal. (2019)

Escola Municipal Maria Rabelo Barreto – Povoado Salobra



Fonte: Arquivo pessoal. (2019)

Escola Municipal Monsenhor João Barbosa de Souza – Povoado Paracatu do Meio



Fonte: Arquivo pessoal. (2019)

Escola Municipal Pedro Domingos de Santana – Povoado Paracatu de Cima



Fonte: Arquivo pessoal. (2019)

Escola Municipal Otaviana Odília da Silveira – Povoado Brinquinho



Fonte: Arquivo pessoal. (2019)

Escola Municipal Professor Udilson Soares Ribeiro – Povoado Pirajá



Fonte: Arquivo pessoal. (2019)

Escola Municipal Triunfo – Povoado Triunfo



Fonte: Arquivo pessoal. (2019)

Escola Municipal Martiniano José de Souza – Povoado Aroeira



Fonte: Arquivo pessoal. (2019)

Escola Municipal Pedro José de Oliveira – Povoado Pau de Colher (Barnabé)



Fonte: Arquivo pessoal. (2019)

Escola Municipal Cícero Ferreira Guerra – Povoado Pastinho



Fonte: Arquivo pessoal. (2019)

Escola Municipal Pedro Almeida Valadares – Povoado Pau de Leite



Fonte: Arquivo pessoal. (2019)

Escola Municipal Barão de Santa Rosa – Povoado Mata do Peru



Fonte: Arquivo pessoal. (2019)

Escola Municipal Jairo do Prado Dantas – Bonsucesso



Fonte: Arquivo pessoal. (2019)

Escola Municipal Fabrício do Nascimento – Povoado Lagoa Caiçá de Cima



Fonte: Arquivo pessoal. (2019)

Escola Municipal Desembargador Gervásio Prata de Carvalho – Povoado Curral dos Bois



Fonte: Arquivo pessoal. (2019)

Escola Municipal Pedro Freire de Carvalho – Povoado Apertado de Pedras



Fonte: Google. (2017)

Escola Municipal Francisco José dos Santos – Assentamento 08 de outubro



Fonte: Arquivo pessoal. (2019)

Apêndice 02 – Questionário dirigido aos diretores e coordenadores pedagógicos



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Questionário (Diretores e Coordenadores Pedagógicos)

Convidamos o(a) Sr(a) a responder esse questionário, que faz parte da pesquisa intitulada “Pela estrada se vai com anseios no peito e pés no chão: por entre querer e fazer da (trans)formação ambiental na educação do campo”.

1) Qual a sua faixa etária? () 20-25 anos () 26-30 anos () 31-35 anos () 36-40 anos () 41-45 anos () 46-50 anos () 51-55 anos () 56-60 anos () 61-65 anos

2) Formação (graduação + pós-graduação, se houver)

3) Há quanto tempo está formado? _____

4) Tem participado de cursos e/ou ações de formação continuada? Se sim, quais?

5) Qual a sua função na escola? Há quanto tempo atua nela?

6) Há quanto tempo é servidor da Secretaria de Educação do município de Simão Dias?

7) Seu vínculo é temporário ou estatutário? _____

8) Há quanto tempo trabalha em escolas situadas na zona rural? _____

9) Para você, o que significa Educação do Campo?

10) Em suas palavras, o que é ambiente?

11)Em sua opinião, quais são os problemas ambientais urgentes a serem solucionados, a nível mundial e a nível local?

12)Qual a sua concepção acerca da Educação Ambiental?

13)O que você entende por identidade e por pertencimento?

14)Você acredita que a Educação do Campo e a Educação Ambiental influenciam na identidade e no pertencimento dos alunos? Justifique.

15) O projeto político-pedagógico e/ou plano de ação da instituição preveem ações relacionadas à Educação do Campo e à Educação Ambiental? Se sim, pode exemplificar?

Obrigada pela participação!

Apêndice 03 – Questionário dirigido aos professores



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Questionário

Convidamos o(a) Sr(a) a responder esse questionário, que faz parte da pesquisa intitulada “Pela estrada se vai com anseios no peito e pés no chão: por entre querer e fazer da (trans)formação ambiental na educação do campo”.

1) Qual a sua faixa etária? () 20-25 anos () 26-30 anos () 31-35 anos () 36-40 anos
() 41-45 anos () 46-50 anos () 51-55 anos () 56-60 anos () 61-65 anos

2) Formação (graduação + pós-graduação, se houver)

3) Há quanto tempo está formado? _____

4) Tem participado de cursos e/ou ações de formação continuada? Se sim, quais?

5) Há quanto tempo atua como professor? _____

6) Há quanto tempo é servidor da Secretaria de Educação do município de Simão Dias?

7) Seu vínculo é temporário ou estatutário? _____

8) Há quanto tempo leciona em escolas situadas na zona rural? _____

9) Para você, o que significa Educação do Campo?

10) Em suas palavras, o que é ambiente?

11)Em sua opinião, quais são os problemas ambientais urgentes a serem solucionados, a nível mundial e a nível local?

12)Qual a sua concepção acerca da Educação Ambiental?

13)O que você entende por identidade e por pertencimento?

14)Você acredita que a Educação do Campo e a Educação Ambiental influenciam na identidade e no pertencimento dos alunos? Justifique.

15)Em sua prática pedagógica, você promove ações relacionadas à Educação do Campo e à Educação Ambiental? Se sim, pode exemplificar?

Obrigada pela participação!

Apêndice 04 – Roteiro de Entrevista Semiestruturada



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

- Em sua opinião, há relação entre Educação do Campo e Educação Ambiental? Como ocorre essa relação?
- Você acredita que a Educação do Campo e a Educação Ambiental influenciam na construção da identidade e do sentimento de pertencimento dos alunos?
- Você acredita que é possível orientar os alunos a enfrentarem a problemática ambiental através da educação? De que forma?
- Que problemas ambientais você vê no lugar em que trabalha?
- Como são as ações relacionadas à Educação Ambiental que você desenvolve em sua prática pedagógica?
- Na sua concepção, o que é interdisciplinaridade? Se puder, dê exemplos.
- Você considera que sua prática pedagógica é interdisciplinar? Por quê?

Apêndice 05 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os adultos



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa PELA ESTRADA SE VAI COM ANSEIOS NO PEITO E PÉS NO CHÃO: POR ENTRE QUERERES E FAZERES DA (TRANS)FORMAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO, sob a responsabilidade do pesquisador MÔNICA ANDRADE MODESTO, a qual pretende apontar possibilidades para a promoção de formação ambiental em escolas do campo.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionário e entrevista semiestruturada, os quais o(a) senhor(a) não tem obrigação de aceitar realizar.

Se o senhor (a) aceitar participar, estará contribuindo para elucidar possibilidades da promoção da educação ambiental crítica no contexto da escola do campo e possível melhoria da qualidade de vida.

Se depois de consentir em sua participação, o(a) Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato comigo, Mônica Andrade Modesto, no endereço Avenida João Ribeiro, 863 ou pelo telefone (79) 99861-7949, ou com a professora orientadora desta pesquisa, Maria Inêz Oliveira Araujo, no endereço Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos. Av. Marechal Rondon, s/n Jardim Rosa Elze - CEP 49100-000 - São Cristóvão/SE.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que o pesquisador quer fazer, porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias, que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ____/ ____/ ____

Assinatura do participante Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXOS

Anexo 01 – Parecer do Comitê de Ética na Pesquisa

UFS - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PELA ESTRADA SE VAI COM ANSEIOS NO PEITO E PÉS NO CHÃO: AVISTANDO AS EMERGÊNCIAS DA FORMAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Pesquisador: Monica Andrade Modesto

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 92774318.0.0000.5546

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.897.528

Apresentação do Projeto:

O Projeto será uma tese de Doutorado em Educação na UFS com enfoque nos preceitos da educação ambiental crítica e da educação do campo para possibilitar a promoção de formação ambiental em escolas do campo da rede pública situadas no município sergipano de Simão Dias.

Objetivo da Pesquisa:

Apontar possibilidades para a promoção de formação ambiental em escolas do campo.

Objetivo Secundário:

Depreender as concepções de formação ambiental e educação do campo dos documentos norteadores das escolas investigadas e da comunidade escolar;

Analisar a percepção identitária da comunidade escolar frente ao campo;

Verificar como a comunidade escolar percebe a problemática ambiental;

Identificar se a formação dos professores lhes deu subsídios para oportunizar a formação de ambiental em suas práticas pedagógicas;

Verificar se proposições relacionadas à formação ambiental são evidenciadas nas práticas dos professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Esta pesquisa não apresenta riscos aos participantes, uma vez que a fim de preservá-los de quaisquer constrangimentos, suas identidades serão mantidas em sigilo, sendo-lhes atribuídos

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Telefone: (79)3194-7208

Município: ARACAJU

CEP: 49.060-110

E-mail: cephu@ufs.br

Continuação do Parecer: 2.897.528

nomes fictícios ao longo da pesquisa.

Benefícios:

Proposição de um documento que apontará as possibilidades para a promoção da formação ambiental no contexto da educação do campo no contexto do locus pesquisado que será entregue à Secretaria Municipal de Educação. Apontamento de condições para o enfrentamento da problemática socioambiental local que partem da instituição escolar, possibilitando a percepção da comunidade escolar de que melhores condições de vida são viáveis. Apontamento de possibilidades que não correspondem apenas às especificidades aqui analisadas, mas ao campo educacional como um todo, contribuindo para reflexões a cerca da educação ambiental e da educação no campo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A primeira etapa de coleta em campo consistirá na aplicação de questionários mistos (compostos por perguntas abertas e fechadas) a uma amostra intencional composta por equipe gestora, professores e alunos que têm como foco identificar os aspectos relacionados à problemática ambiental, educação e formação ambiental, identidade, pertencimento, enfrentamento e formação docente. Quanto à delimitação da amostra, tem-se que os diretores e coordenadores pedagógicos de todas as escolas pesquisadas farão parte dela. Os professores serão selecionados para responder ao questionário e às entrevistas, e que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental do quadro efetivo da rede municipal. Os alunos serão os que estão matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental e que forem indicados pelos professores sob o critério de maior domínio de leitura e escrita. Após a análise dos questionários, os professores que indicarem compreender e/ou promover a formação ambiental em suas respostas, serão convidados para responderem as entrevistas semi-estruturadas. Em seguida serão realizadas observações sistemáticas das práticas pedagógicas relativas à educação/formação ambiental desses professores entrevistados para evidenciar as relações existentes entre os discursos proferidos e as ações desenvolvidas no contexto escolar que serão registradas em diários de campo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

termos apresentados.

Recomendações:

Recomendamos que em uma próxima pesquisa seja colocada a discriminação dos itens de custeio na confecção do orçamento na Plataforma Brasil. E que antes de entregar o TCLE aos pais dos alunos seja retirada a frase: "uma vez que, em suas respostas, as crianças podem apontar indícios

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cephu@ufs.br

Continuação do Parecer: 2.897.528

de que há descaso com as questões ambientais"; visto que, esta é uma justificativa implícita à proteção do constrangimento, e não uma afirmação explícita de culpabilidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências não se aplicam.

Considerações Finais a critério do CEP:

Recomendamos que em uma próxima pesquisa seja colocada a discriminação dos itens de custeio na confecção do orçamento na Plataforma Brasil. E que antes de entregar o TCLE aos pais dos alunos seja retirada a frase: "uma vez que, em suas respostas, as crianças podem apontar indícios de que há descaso com as questões ambientais"; visto que, esta é uma justificativa implícita à proteção do constrangimento, e não uma afirmação explícita de culpabilidade.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1125045.pdf	06/09/2018 12:20:48		Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2838316.pdf	06/09/2018 12:18:56	Monica Andrade Modesto	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_com_cronograma_revisto.docx	06/09/2018 12:12:08	Monica Andrade Modesto	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_Anuencia_carimbada.pdf	06/09/2018 12:10:50	Monica Andrade Modesto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_pais.docx	06/09/2018 12:09:09	Monica Andrade Modesto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_para_professores.docx	06/09/2018 11:51:51	Monica Andrade Modesto	Aceito
Folha de Rosto	Folha_De_Rostoassinada.pdf	02/07/2018 20:41:32	Monica Andrade Modesto	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº
Bairro: Sanatório CEP: 49.060-110
UF: SE Município: ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 E-mail: cephu@ufs.br

Continuação do Parecer: 2.897.528

Não

ARACAJU, 17 de Setembro de 2018

Assinado por:
Anita Herminia Oliveira Souza
(Coordenador)